

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE DIREITO - FD**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO - PPGD**

**JAILSON ALVES NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA: DA ADERÊNCIA AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO À  
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS - UMA EXPERIÊNCIA DE SUAS  
POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNB**

**BRASÍLIA**

**2023**

**JAILSON ALVES NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA: DA ADERÊNCIA AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO À  
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS - UMA EXPERIÊNCIA DE SUAS  
POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNB**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, na área de concentração Direito, Estado e Constituição.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia P. Musse Felix.

**BRASÍLIA**

**2023**

**JAILSON ALVES NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO JURÍDICA: DA ADERÊNCIA AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO À  
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS - UMA EXPERIÊNCIA DE SUAS  
POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNB**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, na área de concentração Direito, Estado e Constituição.

Orientadora: Profa. Dra. Loussia P. Musse Felix.

Banca Examinadora:

---

**DRA. LOUSSIA PENHA MUSSE FÉLIX – ORIENTADORA**

---

**DR. JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR – FD/UNB**

---

**DR. JOSÉ GARCEZ GHIRARDI – FGV/SP**

---

**DR. RODOLFO DE CARVALHO CABRAL – MEC**

---

**DRA. FERNANDA DE CARVALHO LAGE – FD/UNB**

Dedico esta tese à minha mãe, Maria de Fátima Alves da Silva e ao meu pai, José Benedito Nogueira (Duda), exemplos de perseverança e resiliência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus todo poderoso, que tem abençoado a minha trajetória acadêmica e profissional.

Agradeço à minha família, em nome da minha avó Angelina Francisca da Costa, por acreditar e apoiar as minhas decisões profissionais, sem nunca me pressionar a seguir qualquer carreira. Assim, tive a honra, oportunidade e apoio para seguir a carreira acadêmica.

À minha esposa Hildeglênia, por me apoiar incessantemente nessa trajetória acadêmica e profissional, desde a seleção de doutorado até à finalização desta tese. És minha companheira de fé e luta.

Também agradeço à minha orientadora, Loussia Felix, pelas orientações, parceria e oportunidades. Professora, a senhora sempre será a minha “mãe acadêmica”, inspiração e referência profissional.

Agradeço ao Professor José Geraldo, pelas contribuições com essa tese, desde o exame de qualificação até à defesa. É sempre bom ouvir a erudição inspiradora do senhor.

Agradeço à Dr. Rodolfo Cabral pelo olhar criterioso e contributivo para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Professor José Garcez Ghirardi, uma das referências teóricas da tese. Obrigado por aceitar compor esta banca de avaliação.

À Fernanda Lage, por aceitar o convite para compor a minha banca de avaliação.

Agradeço ao meu amigo Arthur D’Arede, parceiro de pós-graduação, de assistência docência, de andanças por Brasília e de Restaurante Universitário. Meu parceiro de vida acadêmica na UnB.

Também agradeço aos colegas de turma Jefferson Ricardo, Carla Beatriz, Flávio Trindade e Victor Alves pelas contribuições e visões críticas durante as aulas e no grupo de pesquisa Direito e Educação.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pelo incentivo à capacitação, liberando-me das atividades laborais para cursar doutorado.

Aos amigos técnicos da FAD/UERN, Verônica, Vanderlúcio, Joabe e Silvestre, por me encorajar a seguir me capacitando, bem como por seguir tocando as atividades administrativas da faculdade enquanto estive afastado para o doutorado.

À equipe técnica dos PPGD/UnB, em nome de Euzilene, com quem mantive maior contato, virtual e presencialmente. Obrigado pela atenção dispensada.

Ao PPGD/UnB, por me oportunizar a cursar um dos melhores doutorados em Direito do Brasil, numa das melhores universidades do mundo.

## RESUMO

Nesta tese, compreendemos em que medida a formação baseada em competências pode contribuir para o aperfeiçoamento da educação jurídica brasileira, historicamente, alvo de críticas e geradora de “crises” do Direito. No primeiro capítulo, descrevemos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e seus três procedimentos de avaliação, bem como seus respectivos indicadores. No segundo capítulo, estudamos as resistências epistemológicas e metodológicas que circundam os cursos de Graduação em Direito, e como esses aspectos tem contribuído para o avanço qualitativo da educação jurídica brasileira. Por fim, no terceiro capítulo, analisamos, a partir da observação participante na disciplina de Pesquisa Jurídica, na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), em que medida a formação por competências pode ser desenvolvida nos cursos de graduação em Direito. Para tanto, a nossa pesquisa foi de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, e do tipo descritiva, exploratória e explicativa, lançando mão do método dialético, dentro de uma visão interdisciplinar dos fenômenos sociojurídicos. A técnica de observação participante foi utilizada no terceiro capítulo da pesquisa, considerando a nossa experiência de assistente docente, dialogando com documentos inerentes à disciplina. Evidenciamos que a formação por competências potencializa a formação jurídica em nível de graduação e contribui para o aperfeiçoamento da educação jurídica, com foco na materialização de competências gerais e específicas do Direito, atualmente pouco desenvolvidas. Dentre as competências fomentadas com os estudantes durante a disciplina de Pesquisa Jurídica, podemos citar: capacidade para identificar, colocar e resolver problemas, capacidade de analisar criticamente e propor soluções a demandas jurídicas e capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente, pesquisa empírica, capacidade de praticar a interdisciplinaridade, respeito à democracia e aos direitos humanos e trabalho em equipe.

**Palavras-chave:** avaliação; competências; cursos jurídicos; qualidade.

## ABSTRACT

In this thesis, we understand to what extent training by competencies can contribute to the improvement of Brazilian legal education, historically the object of criticism and generator of "crisis" in Law. The first chapter describes the National Higher Education Evaluation System (SINAES) and its three evaluation procedures, as well as their respective indicators. In the second chapter, we study the epistemological and methodological resistance that surrounds Law Undergraduate courses, and how these aspects have contributed to the qualitative advancement of Brazilian legal education. Finally, in the third chapter, we analyze, based on participant observation in the Legal Research discipline of the Faculty of Law of the University of Brasilia (UnB), to what extent competency-based training can be developed in law courses. Law graduation. For this, our research was of a bibliographic nature, with a qualitative approach, and of the descriptive, exploratory and explanatory type, making use of the dialectical method, within an interdisciplinary view of socio-legal phenomena. In the third chapter of the investigation, the participant observation technique was used, considering our experience as an assistant teacher, dialoguing with documents inherent to the discipline. We show that competency-based training enriches legal training at the undergraduate level and contributes to the improvement of legal training, with a focus on the materialization of general and specific legal competencies, currently underdeveloped. Among the skills that are fostered in students during the Legal Research course, we can mention: ability to identify, pose and solve problems, ability to critically analyze and propose solutions to legal demands and ability to reason, argue and decide legally, empirical research, ability to practice interdisciplinarity, respect for democracy and human rights and teamwork.

**Keywords:** evaluation; skills; legal courses; quality.

## RESUMÉN

En esta tesis, comprendemos en qué medida la formación por competencias puede contribuir a la mejora de la educación jurídica brasileña, históricamente objeto de críticas y generadora de “crisis” en Derecho. En el primer capítulo se describe el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y sus tres procedimientos de evaluación, así como sus respectivos indicadores. En el segundo capítulo, estudiamos las resistencias epistemológicas y metodológicas que rodean los cursos de Graduación en Derecho, y cómo estos aspectos han contribuido para el avance cualitativo de la educación jurídica brasileña. Finalmente, en el tercer capítulo, analizamos, a partir de la observación participante en la disciplina de Investigación Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia (UnB), en qué medida la formación basada en competencias puede ser desarrollada en los cursos de graduación en Derecho. Para ello, nuestra investigación fue de carácter bibliográfico, con enfoque cualitativo, y del tipo descriptivo, exploratorio y explicativo, haciendo uso del método dialéctico, dentro de una mirada interdisciplinaria de los fenómenos sociojurídicos. En el tercer capítulo de la investigación se utilizó la técnica de la observación participante, considerando nuestra experiencia como docente auxiliar, dialogando con documentos inherentes a la disciplina. Mostramos que la formación basada en competencias enriquece la formación jurídica a nivel de pregrado y contribuye al perfeccionamiento de la formación jurídica, con foco en la materialización de competencias generales y específicas del Derecho, actualmente poco desarrolladas. Entre las habilidades que se fomentan en los estudiantes durante el curso de Investigación Jurídica, podemos mencionar: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad para analizar críticamente y proponer soluciones a demandas jurídicas y capacidad para razonar, argumentar y decidir jurídicamente, investigación empírica, capacidad para practicar la interdisciplinaria, el respeto a la democracia y los derechos humanos y el trabajo en equipo.

**Palabras clave:** evaluación; Habilidades; cursos legales; calidad.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 O SINAES E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE</b>	<b>19</b>
<b>1.1 O SINAES e seus três procedimentos: AI, ACG e ENADE</b>	<b>19</b>
1.1.1 Avaliação Institucional	24
1.1.2 Avaliação dos Cursos de Graduação	28
1.1.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE	31
<b>1.2 Indicadores Oficiais</b>	<b>35</b>
1.2.1 Conceito Preliminar de Curso – CPC	35
1.2.2 Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado – IDD	40
1.2.3 Índice Geral de Cursos – IGC	41
1.2.4 Conceito ENADE	42
1.2.5 Selo OAB Recomenda: indicador <i>sui generis</i>	45
<b>2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA: DA TRADIÇÃO À (IN)SUFICIÊNCIA CONTEMPORÂNEA</b>	<b>49</b>
2.1 Da crise global as micro crises da educação jurídica	50
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais: do momento de ruptura à (nova) esperança de mudança	58
2.3 Resistências às mudanças epistemológicas e metodológicas	70
3.4 Considerações acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito	76
<b>3 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FD/UNB</b>	<b>83</b>
3.1 A formação baseada em competências: a possibilidade para um novo momento de ruptura na educação jurídica brasileira	83
3.2 Formação por competência no campo do Direito: uma experiência na FD/UnB	98
3.3 Formação por competências nos cursos de graduação em Direito em tempos de educação remota: dificuldades e possibilidades	138
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

A avaliação da educação superior é um tema que interessa e afeta diversos seguimentos da sociedade, dentre eles estudantes, docentes, instituições estatais, entidade de representação de profissões, empresas privadas do ramo da educação, jornais, dentre outras, porque envolve a qualidade dos profissionais que os cursos formam e entregam à sociedade. Esse interesse pode ser analisado pela ótica da vontade de saber e vontade de verdade. Para Foucault (2014), todo sujeito busca saber para obter uma verdade. De posse da verdade, urge o interesse da dominação, de manter um poder sobre alguma coisa. Dessa forma, sabendo-se a verdade (os cursos que melhor capacitam seus estudantes) é possível angariar poder ou micropoderes com os sujeitos e instituições interessadas na qualidade do profissional formado.

A preocupação com a qualidade da educação superior do Brasil não é nova. Ainda na década de 1950, ao pensar e projetar a Universidade de Brasília (UnB), Darcy Ribeiro já tinha diagnosticado a baixa qualidade das universidades da América Latina. Isso muito se devia ao fato de as universidades, à época, não estarem alinhadas com as demandas sociais, tecnológicas e profissionais. Nesse sentido, ele expressa que “[...] cumpre a universidade latino-americana dedicar-se imperativamente ao cultivo da ciência, no nível mais alto possível, orientando-a, no que seja viável, em direção ao compromisso com a luta contra o subdesenvolvimento”. Além disso, a universidade tem “[...] a obrigação de transmitir, simultânea e integradamente, um ensino profissional da melhor qualidade possível” (RIBEIRO, 1969, p. 136).

Ser o idealizador e criador da Universidade de Brasília (UnB) possibilitou a Darcy encampar a luta pela educação superior de qualidade, sendo o direito à educação na Constituição de 1988 como seu próximo foco da sua carreira acadêmica e política. Apesar de não participar diretamente da Constituinte de 1987, já que esteve Vice-governador do estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, Darcy nunca perdeu o foco na educação. Em 1991, assume como Senador da República e volta a encampar a luta pela educação de qualidade, agora sob a égide da Constituição de 1988.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação ganha espaço político e legislativo, alçando-o a direito fundamental e recebendo tratamento constitucional específico no Capítulo III, Seção I. Ao abrir o referido Capítulo da Constituição, o artigo 205 expressa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em seguida, no artigo 206, apresenta os princípios base que o ensino precisa obedecer para ser ministrado, sendo um deles a garantia de padrão de qualidade, disposto no inciso VII. Por ser um dever do Estado e da família, não significa que a constituição vedou a iniciativa privada de atuar nesse ramo. Pelo contrário, assegura que o ensino é de livre iniciativa privada, mas deve cumprir as normas gerais de regulamentação da educação e, para ser autorizado a funcionar, é imprescindível a sua avaliação de qualidade ser aferida pelo Poder Público (art. 209).

A preocupação da Constituição de 1988 com a qualidade da educação se refletiu na elaboração de leis com foco na regulação e nos parâmetros de qualidades a serem observados pelo sistema educacional brasileiro. O primeiro texto legal aprovado, após a Constituição de 1988, que trouxe grande impacto para a educação nacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996)<sup>1</sup>.

Com a aprovação da nova LDB, a educação brasileira passou a ter novos paradigmas educacionais. Apesar de a LDB trazer as primeiras regulamentações sobre a qualidade da educação, ainda não apresentava detalhamento, mas já se tratava do início do “afunilamento” da regulamentação expressa na constituição. A nova LDB não revogou expressamente o Exame Nacional de Curso (ENC), mas logo o exame passou a sofrer críticas, sobretudo quanto ao seu anacronismo em relação às diretrizes e bases da educação vigentes. Importante destacarmos que a LDB traça as diretrizes da educação como um todo, incluindo educação básica, graduação e pós-graduação, mas, para fins metodológicos, nos voltaremos à análise da avaliação da graduação.

O desgaste do Exame Nacional de Curso (ENC) se acentuava e a expansão da educação superior carecia de uma nova concepção de avaliação das instituições, cursos e estudantes. Avaliar não só para gerar indicadores e utilizá-los como produto de *marketing*. Era necessário avaliar para levantar dados e compreender o panorama da educação superior do país. A preocupação com o sistema de avaliação da educação superior era tamanha que se tornou proposta de campanha do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002 (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Claro, essa pressão se devia, também, pelo fato de parte da base eleitoral do então candidato estar no âmbito educacional, sobretudo nas universidades.

Ao assumir enquanto Presidente da República, após diversos debates políticos, Luiz Inácio Lula da Silva dá seguimento à sua proposta de campanha e cria, por meio da Lei n.º

---

<sup>1</sup> O processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi muito conturbado do ponto de vista político, sendo Darcy Ribeiro, com seu projeto de lei substitutivo, um dos polos de disputas. Para mais detalhes sobre essa disputa, consultar Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016).

10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação superior. A necessidade por um novo sistema de avaliação exsurge, sobretudo, pelo contexto de expansão da educação superior.

É possível observarmos um pouco dessa expansão a partir dos seguintes dados: em 1997, o Brasil tinha 900 instituições de educação superior, passando para 1.859 em 2003. Acerca do quantitativo de cursos, haviam pouco mais de 5 mil cursos de graduação em 1997, com aproximadamente 1,5 milhões de matrículas. Em 2003, esse número pulou para 16.453 cursos de graduação, com 3.887.022 de estudantes matriculados (BRASIL, 2003). Atualmente, de acordo com o último Censo da Educação Superior, realizado em 2021, o país possui 2.574 instituições de educação superior e 43.085 cursos de graduação, com 8.987.120 estudantes matriculados (BRASIL 2022)<sup>2</sup>.

Para enfrentar esse quantitativo de instituições e cursos, o SINAES previu, em seu artigo 2º, três procedimentos de avaliação: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A avaliação Institucional busca identificar o seu perfil e o significado da atuação da instituição, levando em consideração suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. Já a ACG objetiva a identificação das condições de ensino ofertada pelos cursos aos estudantes, com foco no perfil do corpo docente, estrutura física e organização didático-pedagógica. E, por fim, o ENADE tem como meta aferir o desempenho dos estudantes no que concerne aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do respectivo curso. Além disso, também, busca verificar as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes durante a graduação, devendo-se observar os aspectos específicos de sua profissão e das demandas sociais contemporâneas em nível nacional e mundial.

Uma outra forma de entendermos essa apresentação dos três procedimentos da avaliação é por meio da metáfora criada por Ristoff e Giolo (2006). Para eles, o SINAES pode ser visto como um edifício, em que o prédio se refere à instituição (Avaliação Institucional), os apartamentos se referem aos cursos (Avaliação dos Cursos de Graduação) e as pessoas que moram no edifício remetem aos estudantes (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE).

---

<sup>2</sup> O Censo da Educação Superior de 2003 pode ser acessado neste *link*: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf). E os dados estatísticos do Censo da Educação Superior de 2021 pode ser acessado neste *link*: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)

A partir dessas avaliações oficiais, indicadores de qualidade da educação brasileira são gerados, e servem para orientar políticas públicas e tomadas de decisões no âmbito do Ministério da Educação, sobretudo concernentes à criação de novos cursos, reconhecimento, abertura de cursos de pós-graduação, políticas de capacitação do corpo docente, investimento em infraestrutura, nível do profissional que a instituição está colocando no mercado de trabalho, etc.

Obrigatoriamente, o SINAES tem como meta avaliar todas as instituições e cursos das instituições do sistema federal e das instituições privadas. É válido salientarmos que as instituições estaduais e municipais podem ser avaliadas pelo SINAES, mas não é obrigatório. Essas instituições estão vinculadas aos respectivos conselhos estaduais de educação, que são responsáveis pela avaliação, utilizando-se indicadores próprios. Mas, com o amadurecimento do SINAES, grande parte das instituições estaduais acabaram criando uma espécie de parceria e colaboração com a administração federal para serem contempladas com o sistema nacional de avaliação (CARVALHO; ASSIS, 2018).

Alguns cursos de graduação, além de passar pela avaliação oficial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dos conselhos estaduais de educação, que são os casos das instituições de educação superior estaduais, passam por avaliações de outras instituições não-oficiais. Essas avaliações não-oficiais observam formatos e metodologias próprias de avaliação, feitas por empresas e/ou instituições não-estatais, dentro de seus interesses individuais e mercadológicos.

Os cursos de graduação em Direito também são avaliados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), conselho de classe profissional, que realiza a avaliação desde 2001, e concedendo aos cursos melhores avaliados o Selo OAB Recomenda. Para receber o Selo OAB Recomenda, a instituição precisa obter nota igual ou superior a 7. Para fins de cálculos e a definição da nota, a OAB levar em consideração o número de estudantes aprovados no Exame da OAB, que tem peso 9 (nove), mais a nota obtida pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujo peso é 1 (um).

Apesar de todos esses processos de avaliação da educação superior, sobretudo os focados nos cursos de graduação em Direito, o atual sistema avaliativo tem se mostrado insuficiente para enfrentar as “crises” contemporâneas da educação jurídica. A educação não só sofre com problemas de outrora, como se deparou com novos problemas sociais contemporâneos, não demonstrando capacidade para dar uma resposta a esses problemas, que se expressam por sua natureza técnica e metodológica (formativa).

Dessa forma, é possível percebermos que a educação jurídica ainda não foi capaz de apresentar respostas satisfatórias a questões de gênero e racial dentro dos cursos, instrumentos de defesa e fortalecimento da democracia, formação sólida fincada no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), potencializar a interdisciplinaridade e o domínio das novas tecnologias pelos estudantes.

Apesar desses vácuos formativos no campo da educação jurídica, Felix (2022, p. 63) nos exorta ao afirmar que “há em nossa área, além de uma mudança quantitativa impressionante, outros fenômenos igualmente dignos de atenção, como uma abertura epistemológica e metodológica ainda não examinada em suas dimensões”. Dentre as dimensões, ela destaca a difusão que a pesquisa empírica na área do Direito tomou nos últimos anos. Mas esses avanços não significam uma autossuficiência da educação jurídica, ou o atingimento de maturação epistemológica e metodológica que não necessita de mudanças e avanços da área. Pelo contrário, a educação jurídica pode e deve encampar mudanças, tanto dentro de sua própria área, sugerindo mudanças e aperfeiçoamento, quanto fora, em diálogo com outros campos do saber.

Diante desse atual modelo de educação jurídica, incapaz de apresentar respostas satisfatórias às demandas sociais contemporâneas, é urgente buscarmos alternativas para esse problema. Para tanto, fugindo do modelo tecnicista, bacharelesco propalados nos cursos jurídicos, nesta tese, proporemos a concepção de formação estudantil baseada em competências para enfrentar os problemas atuais da educação jurídica. Assim, nesta tese, temos como objetivo central compreendermos em que medida a formação por competências pode contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação em Direito do país.

Para tanto, a nossa pesquisa será de cunho bibliográfica, com abordagem qualitativa (BASTOS, 2009), lançando mão do método dialético. A opção por esse método se dá em virtude de uma maior aproximação com a nossa visão interdisciplinar dos fenômenos sociojurídico, objetivando o diálogo entre saberes diversos (MORIN, 2008). Assim, partimos da compreensão de dialética desenvolvida por Gil (1987, p. 32), segundo o qual “para conhecer realmente um objeto é preciso estudá-lo em todos os seus aspectos, em todas as suas relações e todas as suas conexões. Fica claro também que a dialética é contrária a todo conhecimento rígido”.

Orientar-se pelo método dialético é se abrir a novas possibilidades de abordagens metodológicas durante o desenvolvimento da pesquisa, pois “não seria ‘realista’ prender a realidade a um único parâmetro de pesquisa. Se soubéssemos com evidência incontestável o que é a realidade, não seria necessária a ciência” (DEMO, 1990, p. 19).

Como técnica de investigação, adotamos a observação participante, ocorrida na disciplina de Pesquisa Jurídica, na graduação em Direito, da Universidade de Brasília (UnB), nos semestres letivos de 2021.2 e 2022.1, em que atuamos como assistente docentes da Professora Loussia Penha Musse Felix. Além da observação, utilizamos documentos da disciplina ministrada como fonte de pesquisa: programa da disciplina, avaliações aplicadas e os *papers* elaborados pelos estudantes. Por questões éticas, não faremos qualquer menção a nomes de estudantes que cursaram a disciplina, ou a qualquer outra expressão que possa identificá-los. Portanto, a análise será baseada na nossa observação/participação e em documentos pedagógicos disponibilizados pela docente da disciplina.

No semestre 2021.2, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia de Coronavírus, as atividades do semestre transcorreram remotamente. Foi nesse semestre remoto que começamos a nos aproximar e nos inteirar da proposta metodológica utilizada na disciplina, observando o objeto de análise de uma certa distância para, no semestre 2022.1, que foi presencial, atuarmos como assistente docente com domínio da metodologia da formação por competência. Assim, o primeiro semestre (2021.2 – remoto) serviu para nos aproximarmos e nos prepararmos para atuar no semestre seguinte, no 2022.1.

Na observação participante, distanciarmos do campo não significa abandonar a observação, nem muito menos esse distanciamento compromete a análise, porque o pesquisador, antes de adentrar ao campo, precisa conhecer onde está “pisando”. Dessa forma, “a noção de observador participante pressupõe um grau de distanciamento do assunto e uma clara noção da sua condição de pesquisador” (ABIB; HOPPEN; HAYASHI JUNIOR, 2013, p. 612). Além disso, distanciar um pouco do campo de observação e análise não significa mostrar isenção metodológica ou epistemológica. Como bem observa Serva e Jaime Junior (1995, p. 76), “estar, ao mesmo tempo, dentro e fora da organização, ser *insider and outsider*, não é condição das mais fáceis, é viver um conflito interno, vivenciar uma oposição dialética dentro de si próprio: eis um dos maiores desafios”.

Para uma melhor visualização da metodologia apresentada acima, detalharemo-a, a seguir, dentro da apresentação dos capítulos da tese.

No primeiro capítulo, descreveremos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e seus três procedimentos de avaliação, bem como seus respectivos indicadores. Além do SINAES, sistema oficial de avaliação da educação superior, também descreveremos indicadores não-oficiais de avaliação. No campo do Direito, o indicador não-oficial a ser descrito será o Selo OAB Recomenda.

A escolha metodológica dessa descrição se dá em virtude de o Sinaes se tratar da avaliação oficial, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela avaliação dos cursos de graduação, Instituições de Educação Superior e estudantes. Já a escolha pelo Selo OAB Recomenda é em virtude da atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no processo de elaboração documentos normativos, congregando acadêmicos e profissionais do Ministério da Educação com foco no fortalecimento da educação jurídica do país, sobretudo a partir da década de 1990 (FELIX. 2022).

Apesar de ter sido instituído em 2004, por meio da Lei nº 10.861, o SINAES tem resquícios de outros textos normativos e políticas avaliativas anteriores, dentre eles estão a Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 pela Lei nº 9.131, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993 e a Constituição Federal de 1988, motivo pelo qual discussões sobre essas normas também atravessarão nossa descrição.

Assim, o nosso marco normativo e temporal será a Constituição de 1988. A escolha por esse marco se dá em virtude da mudança política-institucional do país, que acabara de sair de um período de Ditadura Civil-Militar de 1964-1985 para entrar num momento democrático, em 1988. E a educação não ficou imune com a mudança, pelo contrário. Foi a partir de 1988 que a educação recebeu um tratamento constitucional relevante, refletindo na legislação infraconstitucional, e, mais especificamente, na avaliação da educação superior.

No segundo capítulo, estudaremos os aspectos epistemológicos e metodológicos que circundam os cursos de Graduação em Direito, e sua insuficiência para o atual modelo avaliativo. O nosso ponto de partida será a aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, ministrada por Francisco Clementino de San Tiago Dantas, em 1955. Foi nessa aula que a “crise” da educação jurídica começou a vir à tona, chamando-nos a atenção para o anacronismo entre a estruturação pedagógica dos cursos de Direito e os problemas sociais e políticos da época.

Apesar de o discurso de San Tiago ser corajoso e inovador para a época, ele não rompe com a visão tradicional do Direito propalada pela educação jurídica, e talvez nem tivesse essa intenção imediata. A resistência às mudanças epistemológicas e metodológicas continuaram a predominar. Essa concepção não ficou restrita às salas de aula, ela passou a penetrar nos documentos normativos que orientam a educação jurídica, sobretudo após a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Currículo Mínimo dos cursos jurídicos, via a Portaria 1.886/1994.

Essa portaria foi um instrumento de grande contribuição, significando uma ruptura com o que entendia por educação jurídica, e inovava, sobretudo, quanto à concepção de educação baseada no tripé universitário do ensino, pesquisa e extensão. Todas essas categorias destacadas ainda se fazem presentes na educação jurídica, servindo, inclusive, como ponto de partida para outras compreensões. Por isso, serão abordadas no decorrer do capítulo segundo. Além dessas, a educação jurídica é repleta de categorias igualmente relevantes, mas para os objetivos desta tese, as categorias mencionadas acima se mostram suficientes para a compreensão deste capítulo.

Por fim, no terceiro capítulo, analisaremos, a partir da observação participante na disciplina de Pesquisa Jurídica, como a formação por competências pode ser desenvolvida nos cursos de graduação em Direito. Dentro desse capítulo inter cruzaremos as observações feitas na disciplina com categorias teóricas da formação por competências. Além disso, analisaremos as competências adquiridas pelos estudantes durante a disciplina: Capacidade para identificar, colocar e resolver problemas, capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente, Cenários futuros para as profissões jurídicas, tripé universitário, fomento à pesquisa empírica e interdisciplinaridade, capacitação discente em nível de pós-graduação e domínio das novas tecnologias, sobretudo após o período pandêmico, em que houve uma maior utilização das plataformas digitais. Importante destacarmos que as competências destacadas não se esgotam entre si, devendo ser observadas como rol exemplificativos e recorte metodológico. Numa disciplina ou curso baseado em competências, podem emergir capacidades estudantes até então não planejadas ou almejadas pela docente, por isso a importância da flexibilização e abertura pedagógica, aceitando conhecimentos diversos e abordagens múltiplas.

Ou seja, definirmos essas competências como essenciais à educação jurídica em nível de graduação não significa a sua autossuficiência e/ou a eliminação de outras não citadas e não analisadas. Mas, a nossa aderência à perspectiva teórico-prática baseadas em autoras como Loussia Penha Musse Felix, Aurelio Villa e Manuel Poblete nos condiciona a definirmos essas competências como imprescindíveis à formação em nível de graduação em Direito, além de possíveis de serem fomentadas, conforme mencionaremos no terceiro capítulo.

A sugestão da formação por competência como estratégia metodológica não se funda em mero criticismo das perspectivas formativas e avaliativas vigentes, “aventura criacionista” ou replicação de critérios avaliativos existentes. O nosso intuito é tentar contribuir para o aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação em Direito.

## **1 O SINAES E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE**

O sistema de avaliação dos cursos de Direito Brasil tem como foco aspectos quantitativos, provenientes de três seguimentos: estatal, autarquia de regime especial e iniciativa privada. A avaliação oficial é realizada pelo Ministério da Educação, que utiliza dados da Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (ENADE). A construção do Sinaes

[...] está sustentada, é importante enfatizar, na idéia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 198-199).

Além da avaliação oficial, temos a avaliação realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a qual se utiliza de dados oficiais (Desempenho dos estudantes no Enade) e de índices de aprovação dos estudantes nos exames da OAB, agraciando os cursos de graduação bem avaliados com o Selo OAB Recomenda. Mesmo não tendo viés vinculativo, a avaliação realizada pela OAB tem forte influência no meio educacional, o que muito se deve ao fato de sua atuação em defesa da educação jurídica, sobretudo no início dos anos 1990.

Diante desse cenário, neste capítulo analisaremos o atual sistema de avaliação dos cursos de graduação em Direito do Brasil, com foco nos procedimentos e indicadores construídos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Selo OAB Recomenda.

Oportuno destacarmos que, neste capítulo, não é nosso objetivo fazer uma digressão histórica da construção do sistema nacional de avaliação dos cursos de graduação do país, mas, sim, apresentarmos sua estrutura, descrevendo seus procedimentos de avaliação e seus indicadores.

### **1.1 O SINAES e seus três procedimentos: AI, ACG e ENADE**

Pesquisar sobre a avaliação da educação superior brasileira é desafiador por diversos motivos, seja pelo tamanho do país e suas peculiaridades educacionais, seja pela complexidade do sistema educacional ou pelas questões políticas e ideológicas conflitantes que atravessam a educação do Brasil. Mas uma das principais dificuldades para se investigar o sistema de avaliação da educação superior é a quantidade de atos normativos editados nas últimas décadas.

Peixoto e Pinto (2021) fizeram levantamento relevante acerca da construção do marco regulatório da educação superior brasileira, entre os anos 2001 e 2019, mostrando o número de documentos normativos editados sobre os temas “educação superior”, “regulação”, “supervisão” e “avaliação”. Aqui, destacaremos somente a quantidade de atos normativos editados na categoria “avaliação”, que mais se alinha ao objeto da nossa tese. A pesquisa assegura que foram editados 191 atos normativos, entre os anos 2001 e 2019, somente voltados à avaliação da educação superior brasileira. Foram 2 leis, 6 decretos, 131 portarias, 25 portarias normativas, 2 resoluções, 4 instruções normativas e 21 notas técnicas.

O trabalho de Peixoto e Pinto (2021) não contempla os anos 2020, 2021 e 2022. Esses anos são peculiares porque é o período de pandemia de Covid-19, momento epidemiológico que pressionou e ocasionou muitas mudanças no campo educacional, sendo o ensino remoto a mudança de maior destaque. Por uma questão de foco e escopo da nossa tese, não faremos o levantamento dos dados não contemplados na pesquisa das autoras mencionadas.

Essa conturbação normativa não se restringe à atualidade. Toda a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi perpassada por interferências, rearranjos, acordos e desacordos entre as instituições e autoridades inseridas na sua elaboração, sendo a Constituição Federal de 1988 o marco inicial do sistema.

Prevendo a participação da iniciativa privada ofertando a educação superior, fundamentando-se no Princípio da Livre Iniciativa, a Constituição de 1988 tratou de regular a atividade. Para tanto, garantia que a iniciativa privada poderia atuar no ensino superior, mas precisava seguir as normas regulamentadoras, passar por processo de autorização e receber liberação para desenvolver a atividade educacional, devendo obedecer aos parâmetros de qualidade estabelecido pelo poder público (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Mas que parâmetros eram esses?

Entre os anos de 1993 e 1995, foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que objetivava a criação de sistemas internos para as instituições se autoavaliarem, contribuindo, assim, com o posterior levantamento de dados técnicos do MEC. A título de comparação, seria o que a lei do SINAES denomina, hoje, como avaliação interna. Heiderscheidt e Forcellini (2021, p. 182) relatam que a grande contribuição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

[...] foi a ênfase na necessidade de se elevar a qualidade das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), e também de se criar processos e procedimentos avaliativos conduzidos pelas próprias instituições de ensino superior. No entanto, em virtude de seu caráter voluntário e não-punitivo, essa

política de avaliação teve baixo índice de adesão, atingindo mais especificamente, o universo das universidades federais e públicas brasileiras.

Em 1995, por meio da Lei n.º 9.131, foi alterada a então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) para determinar que o Ministério da Educação realizasse avaliação das Instituições de Educação Superior e de seus cursos de forma periódica. Surgiu, assim, em 1996, via Portaria n.º 249, o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”. Ou seja, o PAIUB<sup>3</sup> só perdurou um ano, sendo substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC).

Mesmo com a instituição do Exame Nacional de Cursos, a regulamentação da educação superior foi ratificada pela Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mas a LDB de 1996 não detalhou o processo de autorização e avaliação que as instituições deveriam passar. Especificamente sobre a iniciativa privada, a LDB expressa em seu artigo 7º, I e II que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino e autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Somamos a isso o que diz o inciso VIII do artigo 9º: “a União incumbir-se-á de: assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”. Por fim, o artigo 46, que foi regulamentado pela Lei do Sinaes, arremata que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Ou seja, a LDB só regulamenta de forma ampla, e não detalha como deve ser o processo de avaliação.

Essa perspectiva avaliativa predominou até primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, que, já no seu plano de governo, durante a campanha, defendia uma mudança no sistema de avaliação da educação superior. A proposta de campanha começou a se materializar logo nos seus primeiros meses de gestão, com a criação Comissão Especial de Avaliação (CEA), que tinha como objetivo elaborar um sistema nacional de avaliação (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Em março de 2004, a Comissão Especial de Avaliação apresentou as Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Tratava-se do projeto inicial do que viria a ser o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Porém, as tensões

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes acerca da construção, objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), consultar Sant’Anna e Veras (1997).

políticas e administrativas dentro do ministério se acentuaram quando o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque não concordou com as bases da proposta e apresentou um documento propondo a criação de um índice para avaliar a educação superior do país, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES). Em suma, esse índice faria a avaliação do ensino, da aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social das instituições. A proposta do ministro foi acatada e, via Medida Provisória 147/2003, instituiu-se Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Com a saída de Cristovam Buarque do Ministério da Educação, a Medida Provisória (MP) 147/2003 foi votada no congresso nacional e convertida na Lei 10.861/2004, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Com a conversão da MP em lei, muitos aspectos das Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior, elaboradas pela Comissão Especial de Avaliação, foram acatadas e ainda hoje compõem o Sinaes (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Com o Sinaes, a avaliação passou a ser realizada a partir de três procedimentos: avaliação das Instituições de Educação Superior, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes. A finalidade do Sinaes é a expansão e melhoria da educação superior do país, sem perder de vista a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e responsabilidade social. A responsabilidade social contempla a “[...] valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (Art. 1º, § 1º).

O artigo 2º da Lei do Sinaes prevê que a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes deve ser interna e externa, tendo como foco uma análise mais global e integrativa dos aspectos relacionados a “estrutura, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior e de seus cursos”. Os dados, procedimentos e resultando referentes à avaliação são públicos, respeitando a identidade e diversidade das IES e dos cursos. Também resta assegurado que a avaliação deve ser coletiva, com participação de docentes, discentes, técnico-administrativo e sociedade civil.

Todos esses aspectos mencionados acima devem ser observados, pois os resultados provenientes dessas avaliações servirão de referencial para regulação e supervisão da educação superior, podendo ensejar no credenciamento da IES, autorização e reconhecimento<sup>4</sup> de cursos de graduação, conforme expressa o parágrafo único do artigo 2º.

---

<sup>4</sup> Essa previsão de autorização e reconhecimento de cursos não é uma novidade do Sinaes, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, em seu artigo 46 que “a autorização e o reconhecimento de cursos,

O objetivo da avaliação institucional é identificar o seu perfil de atuação educacional perante a sociedade, por meio de cursos, programas, projetos e setores, levando em considerações contextos e dimensões institucionais. Ou seja, as instituições precisam levar em consideração o contexto socioeducacional e as demandas sociais contemporâneas, para não ser considerada uma instituição deslocada da realidade a qual está inserida.

O *caput* artigo 3º traz um rol de dimensões institucionais obrigatórias, dentre elas podemos citar a missão institucional, tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), programas de pós-graduação, produção acadêmica e bolsas de pesquisa, responsabilidade social da instituição, diálogo com a comunidade, plano de carreira e condições de trabalho para docentes e técnicos-administrativos, organização administrativa das instituições, observando a composição de seus colegiados, infraestrutura física, com foco na biblioteca. Também envolve recursos de informação e comunicação, planejamento e avaliação, sobretudo quanto aos resultados de autoavaliação institucional, políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Além da avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação, a Lei do Sinaes também prevê que seja realizada uma avaliação de estudantes, a qual é feita por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. O § 1º do artigo 5º da Lei do Sinaes expressa que o desempenho dos estudantes no Enade deve levar em consideração os conteúdos programáticos disponíveis nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação, além de focar no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas a sua profissão e às demandas nacionais e internacionais, sem perder de vista o diálogo com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade).

A periodicidade máxima de aplicação do Enade é trienal e componente curricular obrigatório, devendo participar todos os estudantes de graduação, ao final do primeiro e do último ano do curso, conforme expressa o §2º do artigo 5º. O levantamento de dados pelo Enade possibilita um melhor entendimento do perfil do estudante de graduação. Ainda, é importante destacarmos que “a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento” (art. 5º, §8º).

Para coordenar e supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

---

bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

Dentre outras atribuições do Conaes, estão a avaliação de dinâmicas de avaliação, estabelecimento de diretrizes designação de comissões de avaliação, formulação de propostas para o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior – IES, articulação com os sistemas estaduais de ensino, submeter ao MEC a lista dos cursos que será aplicado o Enade (art. 6º).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, é a instituição responsável pela avaliação das Instituições de Ensino Superior, dos cursos e dos desempenhos dos estudantes (art. 8º). O MEC também é responsável e deve tornar público os resultados da avaliação das instituições e de seus cursos (art. 9º). Em caso de resultados insatisfatórios, haverá uma celebração de protocolo de compromisso entre a Instituição de Educação Superior e o Ministério da Educação, o qual deve conter: um diagnóstico da instituição, encaminhamentos, processos e ações a serem adotadas para solucionar os problemas identificados, indicação de prazos e metas a serem cumpridas, e a IES deve criar comissão para acompanhar o protocolo de compromisso.

Cada um desses procedimentos previstos na Lei do Sinaes que mencionamos acima (Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) serão detalhados a seguir em seções específicas.

### 1.1.1 Avaliação Institucional

A busca pela melhoria da educação superior brasileira passa por uma boa avaliação institucional, devendo-se voltar às questões relacionadas à expansão e oferta de cursos, efetividade acadêmica e social, compromisso e responsabilidade social da instituição, defesa de valores democráticos, respeito à diversidade, busca por autonomia e identidade institucional (NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017).

A avaliação institucional, seja ela interna ou externa, não pode ser vista como algo trivial. Para atingir resultados satisfatórios, é fundamental boa preparação das comissões, com domínio de técnicas avaliativas, e que detenham domínio da formação dos processos socioculturais, científicos e pedagógicos, todos dialogando entre si. A atuação dos avaliadores também deve ser menos burocrática, possibilitando a construção de consensos e aceitando, de forma democrática, o dissenso, o que ajuda a compreender os processos avaliativos a partir de vários campos do conhecimento (GATTI, 2006). Como bem pondera Ristoff (2004), a avaliação não é meramente o domínio de uma técnica, mas uma questão política e acadêmica.

Ao fazer parte do Sinaes, a Avaliação Institucional busca romper com a ideia predominante de uma avaliação estritamente de rendimento acadêmico e ranqueamento, mesmos não o negando, mas a avaliação vai além. O Roteiro de Autoavaliação Institucional, do Ministério da Educação – MEC expressa que “a avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo” (BRASIL, 2004, p. 9). De acordo com Ristoff e Giolo (2006, p. 200), “avaliação institucional, portanto, não mais se confunde com avaliações de rendimento acadêmico ou com a avaliação de curso, embora os considere efetivamente em suas análises, inferências e juízos”.

Subdividindo-se em avaliação interna e externa, a Avaliação Institucional passou a ser um dos tripés do Sinaes. Também chamada de autoavaliação, a avaliação interna é materializada a partir do momento que é criada a Comissão Própria de Avaliação – CPA, prevista pela Lei do Sinaes e formada por sujeitos interessados no processo e pertencentes a própria instituição objeto da avaliação. De acordo com o artigo 7º, da Portaria nº 2.051, de 2004, as Comissões Próprias de Avaliação têm como atribuição coordenar os processos internos de avaliação das instituições, sistematizar dados, prestar informações que forem solicitadas pelo Inep e sensibilizar a comunidade acadêmica para participar do processo de avaliação.

Desde que não fuja dos objetivos delineados pelo Sinaes, as instituições estão livres para criar sua metodologia, procedimentos e metodologia de trabalho acerca da sua autoavaliação (SILVA; GOMES, 2011). Essa autonomia interna das instituições foi assegurada pelo § 1º do artigo 7º da portaria 2.051/2004, já que o dispositivo expressa que “as CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior”.

Dessa forma, é importante observarmos que os profissionais das instituições são avaliadores e avaliados ao mesmo tempo, mas sempre vinculado aos parâmetros de controles de avaliação estabelecido pelo Sinaes, mais especificamente às orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Isso denota que a avaliação interna sofre influência de avaliação externa, direta ou indiretamente (LEITE, 2008).

Houve uma preocupação acerca dos aspectos democráticos da composição, formação das Comissões Próprias de Avaliação e duração de mandatos de seus membros, devendo as instituições de educação superior aprovarem em colegiado as regulamentações próprias, conforme previsto no § 2º, do artigo 7º, da Portaria nº 2.051, de 2004. Porém, as instituições devem obedecer às diretrizes do Sinaes e garantir a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica na composição da comissão de avaliação.

Assim, discentes, docentes, técnico-administrativo e representantes da sociedade civil organizada devem ocupar esses espaços, sendo vedada a predominância de maioria absoluta nas comissões por parte de qualquer um desses segmentos citados. Em suma, a avaliação interna emerge como um processo “realizado pelos próprios sujeitos buscando melhoria da qualidade da IES, torna-se uma prática de autonomia, um jogo de aprendizagem democrática” (LEITE, 2008, p. 8350).

O Roteiro de Autoavaliação Institucional de 2004, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, expressa os objetivos da avaliação interna:

[...] produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004b, p. 9).

Ou seja, o foco é fomentar a avaliação interna potencializar a autonomia das instituições, apontando virtudes, falhas e melhorias a serem realizadas pelas instituições. A não realização de uma avaliação interna não traz benefícios para a Instituição de Educação Superior e pode acarretar em “miopia institucional” (LEITE, 2008). A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 (Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional) ratifica a importância da avaliação interna, pois “as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento” (BRASIL, 2014b, s. p).

Ao defendermos a importância da avaliação interna, não significa que negligenciamos ou rebaixamos a avaliação externa. Pelo contrário, defendemos que a avaliação interna seja articulada com a externa, conforme disposto na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 62 (Relato Institucional), o qual foi instituído pela Portaria nº 92/2014. O Relato Institucional se caracteriza como um novo instrumento de avaliação institucional inovadora, objetivando integrar a avaliação interna e externa à gestão das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2014a).

Articular a avaliação externa com a avaliação interna dá uma maior segurança, independência, rigor e transparência no processo avaliativo. A interlocução entre avaliação interna e externa não se resume à disponibilização de dados. Vai muito além. É um processo de discussão da avaliação em si, presente no bojo do debate da política pedagógica e no desenvolvimento da ciência e tecnologia. De posse do relatório elaborado pela CPA, avaliação

externa dá prosseguimento a avaliação interna, com foco em atingir os objetivos propostos pelo Sinaes. Esse formato de avaliação busca o fortalecimento da política educacional brasileira, com visões distintas e independentes, mas sem negação recíproca.

A avaliação externa, dialogando e analisando os dados levantados pela CPA é feita por especialistas que não estão vinculados à instituição. Mas ela precisa demonstrar coerência com a avaliação interna. Assim sendo, a avaliação externa emerge como um instrumento cognitivo, crítico e de organização das práticas avaliativas do Ministério da Educação (BRASIL, 2004c). Não se trata de um confronto ou um mero revanchismo entre a comissão interna e externa. A avaliação externa nada mais é do que a realização de um “[...] exame ‘de fora para dentro’ que pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos” (BRASIL, 2004c, p. 21).

Enquanto a avaliação interna é feita por membros da própria instituição, a avaliação externa é centralizada no Ministério da Educação (MEC). O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao MEC e responsável pela avaliação das IES, designa as comissões avaliadoras, que devem seguir os parâmetros estabelecidos pelo INEP. Podemos dizer, portanto, que há, nesse caso, a criação de subcomissões que são vinculadas à Conaes, responsáveis pela avaliação das instituições, cursos e dos estudantes. Desse modo,

Mediante análises documentais, visitas in loco, interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local ou regional, as comissões externas ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam fortalezas e debilidades institucionais, apresentam críticas e sugestões de melhoramento ou, mesmo, de providências a serem tomadas – seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC (BRASIL, 2004, p. 9).

A avaliação externa não pode ser vista como uma “caça às bruxas” capitaneada pelo MEC, já que “a apreciação de comissões de especialistas externos à instituição, além de contribuir para o auto-conhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais” (BRASIL, 2004, p. 9). Ou seja, as “avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de autoestima, seletividade, punição, diminuição de valia” (GATTI, 2000, p. 94).

Duas etapas compõem a avaliação externa: a visita de avaliadores às instituições e a elaboração do relatório de avaliação institucional. Após terem contato com o relatório da

avaliação interna, os avaliadores externos dialogam com os gestores, corpo docente, discente e técnico-administrativo objetivando coletar mais dados referentes às atividades desenvolvidas na Instituição de Educação Superior. Além disso, os avaliadores externos também devem ter acesso às instalações físicas da instituição.

Importante destacarmos que a Lei 14.375/2022 alterou o processo de avaliação externa. Até então, a avaliação externa era realizada de forma presencial, com os avaliadores deslocando-se até às instituições objeto de avaliação. Agora, a avaliação pode ser feita *in loco*, presencial ou virtual. Não é possível a avaliação externa virtual nos cursos de medicina, psicologia, enfermagem e outros que estejam estabelecidos em regulamento.

De acordo com a Portaria nº 265, de 27 de junho de 2022, do Ministério da Educação, que regulamentou a avaliação externa virtual, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na avaliação externa das instituições tem como objetivo fortalecer a organização e o acompanhamento da avaliação, dando maior segurança as informações coletadas; aumentar o número de avaliadores e otimizar o tempo de trabalho; agilizar o tempo de atendimento às instituições a serem avaliadas; viabilizar o diálogo síncrono entre a instituição avaliada e a comissão avaliadora; minimizar os impactos de ordem logística que dificultem a realização da avaliação e aumentar a eficiência e eficácia do fluxo de avaliação (BRASIL, 2022).

A possibilidade de avaliação virtual vem sendo objeto de críticas, sobretudo em virtude da possibilidade da ocorrência de “maquiagem” institucional para atender aos critérios estabelecidos pelo Mec. Entretanto, só será possível analisar a (in)eficiência desse formato de avaliação externa quando houverem dados suficientes para confrontar e comparar a avaliação virtual com a presencial.

### 1.1.2 Avaliação dos Cursos de Graduação

A avaliação dos Cursos de Graduação, um dos três procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei do Sinaes), tem como foco as condições de ensino oferecida aos estudantes, sobretudo no que se refere ao perfil do corpo docente dos cursos, instalações físicas e organização didático-pedagógica dos cursos. Conforme expressa §1º do artigo 4º, da Lei do Sinaes, “a avaliação dos cursos de graduação fará uso de procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais, obrigatoriamente, a avaliação externa por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento”. Os parâmetros

de avaliação dos cursos de graduação são feitos a partir de conceitos, com uma escala de 5 níveis, levando em consideração as dimensões analisadas durante o processo avaliativo.

Para contribuir com o processo de avaliação dos cursos de graduação, foi criado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que orienta a avaliação tanto dos cursos de graduação presencial quanto os a distância. Há um instrumento para o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento; e outro instrumento de autorização para abertura de cursos de graduação.

A criação desse instrumento atende ao comando do §1º, do artigo 4º, da Lei do Sinaes. Esse instrumento possibilitou a criação do primeiro manual do estudante, em 2014, que tinha como objetivo orientar os concluintes da graduação acerca das regras, conceitos, atribuições e cronogramas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (CAVALCANTI; GUERRA, 2022).

A fim de analisar o Instrumento de Avaliação Externa e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (presencial e a distância), o INEP, órgão responsável pelo processo de avaliação da educação superior, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), nomeou um comitê gestor, via Portaria nº 670/2017/INEP. No que se refere à avaliação de cursos de graduação, o objetivo do comitê era revisar e adequar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação de 2015. Esse instrumento fora suspenso pela Portaria nº 1.053/2016/MEC.

Após a realização do estudo, o comitê gestor emitiu a Nota Técnica 16/2017/CGACGIES/DAES, cujo objetivo era modificar/atualizar os instrumentos de avaliação. As modificações “atendem às necessidades apontadas pelos estudos realizados e pelas novas legislações, e permitem o respeito à diversidade das IES em função da organização acadêmica e administra” (INEP, 2017, p. 6).

Conforme consta no item 9.2 da Nota Técnica 16/2017, as mudanças foram significativas, sobretudo quanto à redação do critério de análise, à presença de critérios aditivos e à adoção de novas métricas. Os objetos de análise do instrumento atual e os anteriores mantiveram semelhanças, mantendo, assim, o mesmo conteúdo. Portanto, atualmente vige o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação elaborado em 2017, que se subdivide-se em instrumento de autorização e instrumento de renovação e reconhecimento.

A Avaliação dos Cursos de Graduação leva em consideração dois indicadores: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). Como veremos mais à frente, de forma detalhada, para fins de cálculo do indicador do CPC, levamos em conta informações sobre o corpo docente, infraestrutura e recursos didáticos-pedagógicos. Já para fins

de cálculo do indicador do IGC, observamos a média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição avaliada.

Importante destacarmos que Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) busca privilegiar a “[...] concepção de que a educação sempre se inscreve sobre um texto já existente e não sobre páginas em branco, sempre nas condições colocadas por um determinado tempo e espaço e não no vazio social” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 205).

O texto existente que orienta a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, as quais devem prevê aspectos referentes a formação dos estudantes baseada em competências, estrutura curricular mínima do curso, incentivar metodologias participativas de ensino-aprendizagem.

Mais especificamente, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação elaborado em 2017, que está em vigência, prevê 3 dimensões a serem analisadas durante a avaliação de um curso de graduação; Organização Didático-pedagógica, subdividindo-se em 24 indicadores; Corpo Docente e Tutoria, que se subdividem em 16 indicadores; e Infraestrutura, subdividindo-se em 17 indicadores que devem ser observados na avaliação (BRASIL, 2017).

A escolha dessas dimensões não ocorreu por acaso. A partir dessa perspectiva, há um intuito claro de se aproximar das demandas acadêmicas e sociais contemporâneas, como bem observa Dias Sobrinho (2010, p. 211):

Por meio de todos esses instrumentos, havia a intenção de avaliar os compromissos sociais assumidos pelas IES, especialmente as ações que contribuem para a realização dos projetos nacionais. Nessa perspectiva, o SINAES valoriza os temas da pertinência, relevância social, democratização do acesso e da permanência dos estudantes provenientes de setores sociais tradicionalmente excluídos.

Ainda, imperioso destacarmos que a comissão externa multidisciplinar de especialistas, designada para avaliação não tem como objetivo vasculhar falhas, perseguir ou punir o curso de graduação. O objetivo da comissão é “dinamizar as suas atividades, resolver questões prementes e construir metas concisas e pontuais” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 432).

Questões mais detalhadas sobre o processo pedagógico do curso devem ser tratadas pelo Projeto Pedagógico de Curso, o qual deve observar as particularidades de cada curso, instituição, região geográfica onde o curso está instalado. Mas não pode fugir dos eixos de formação fundamental dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais que devem ser observados. Especificamente na área de Direito, as atuais Diretrizes Curriculares preveem três

perspectivas formativas: Formação Geral, Formação técnico-jurídica e Formação prático-profissional.

### 1.1.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE

A avaliação do desempenho de estudantes de cursos de graduação não é algo recente. Inicia-se em 1993, com Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que tinha como objetivo principal “[...] rever e aperfeiçoar a (sic) projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas”. Além disso, buscava “a utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade” (BRASIL, 1993, s. p.).

Em 1995, por meio da Lei nº 9.131, o Governo Federal alterou a Lei nº 4.024/1961 (antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e determinou que fosse realizadas avaliações periódicas nas Instituições de Educação Superior e em seus respectivos cursos de graduação, levando em consideração procedimentos e critérios abrangentes que possibilite avaliar a qualidade e eficiência do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Tal procedimento seria “a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Art. 3º, §1º).

Buscando atender às exigências feitas pela Lei nº 9.131/1995, em 1996 foi instituída, por meio da Portaria MEC nº 249, a sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como o “Provão”. O Provão passou a ser instrumento indispensável para a avaliação das Instituições de Educação Superior e para os cursos de graduação (Art. 1º). Inicialmente, somente estudantes de três cursos passaram por avaliação: Administração, Direito e Engenharia Civil, mas em 2003, nas suas últimas aplicações, o Provão já contemplava 30 áreas do conhecimento.

O provão era aplicado anualmente para estudantes concluintes de áreas pré-estabelecidas pelo INEP. Os resultados do provão eram juntados aos relatórios produzidos pela avaliação externa de especialistas da área avaliada, que tinha como foco analisar as condições de ensino, qualificação docente e infraestrutura das instituições. No período de aplicação do

provão, de 1996 a 2003, não foi possível chegar à conclusão se esse tipo de avaliação apresentou dados que aferiram a qualidade dos cursos.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010, p. 205) faz crítica importante: “como exame de larga escala, diferentemente do que se divulgava, o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos”. O provão não era somente um produto do Estado, mas também do mercado educacional, atuando, assim, como instrumento de dupla regulação, pois se “as instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas pelo Ministério, ou pela ‘mão invisível do mercado’” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 24).

Com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Provão deixou de existir. A avaliação de Estudantes de graduação passou a ser feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com a primeira aplicação no ano de 2004. Juntamente com a avaliação institucional e a avaliação de cursos, o Enade compõe o Sinaes, o qual foi instituído pela Lei 10.861/2004.

Componente curricular obrigatório, o exame é aplicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação. Mas cada curso é avaliado em um período de três anos<sup>5</sup>, havendo, assim, uma rotatividade anual de estudantes que passam por avaliação.

Não podemos confundir o Enade com o Exame Nacional de Cursos/provão, nem tentar forçar uma similaridade entre ambos, pelo menos do ponto de vista de concepção avaliativa (plano teórico), já que há diferenças fundamentais entre eles. Com a criação do Enade, houve, pelo menos do ponto de vista de estruturação do exame, uma mudança de paradigma na avaliação de estudantes da educação superior. A principal diferença está na concepção de avaliação, pois enquanto o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é concebido com a ideia de desempenho, o Exame Nacional de Cursos (ENC) se restringia aos resultados das provas. Dias Sobrinho (2010, p. 213) faz um detalhamento acerca dessa diferença de avaliação entre os dois exames. De acordo com ele,

A diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação estática, do Provão, e dinâmica, do ENADE. O Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica,

---

<sup>5</sup> Esse período de aplicação do Enade é problemático, pois o estudante sujeito da avaliação só realiza o exame uma vez, no início ou no final do curso, não sendo possível avaliar o seu processo de evolução da aprendizagem. Ou seja, somente os estudantes de cursos com duração de 3 anos participam do Enade no início e no final da graduação (FELDMANN; SOUZA, 2016).

incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. Nessa perspectiva, o processo ganha proeminência sobre o resultado final isolado.

Criado para romper com a ideia técnico-burocrática de ranqueamento da educação superior, o Sinaes não resistiu a essa prática. Ou seja, a educação continuou a ser fragmentada, sem respeito à identidade e à diversidade do sistema. Sem o fortalecimento de uma avaliação participativa, baseada nas singularidades dos cursos, instituições e estudantes, o Enade foi facilmente cooptado pela cultura dos *rankings*<sup>6</sup>. No plano teórico, ainda havia a concepção de avaliação dinâmica do Enade, mas, do ponto de vista prático, o que predomina é a avaliação estática e convencional provenientes do Provão. O paradigma, efetivamente, não foi quebrado. Ou seja,

[...]a idéia de sistema, princípio central do Sinaes, pouco a pouco se vai perdendo, após os seus quatro anos iniciais de difícil implantação, em favor do protagonismo agora concedido a um único instrumento – o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)–, presumindo se que, como nos tempos ainda recentes do Provão, os resultados do Enade poderiam ser os mais importantes e visíveis elementos indicadores da “qualidade” e as bases de legitimação técnica da aplicação de algumas “políticas” do Ministério da Educação (MEC) (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 84).

Apesar de a quebra de paradigma não ter ocorrido com a instituição do Enade, houve uma evolução se compararmos com o Provão, sobretudo porque passou a avaliar ingressantes e concluintes, focando na formação geral e profissional. Ou seja, conforme apontam Barreyro e Ristoff (2015), o Enade passou a levar em consideração a trajetória do estudante, mais vinculado às diretrizes curriculares dos cursos. Entretanto, “comparações e resultados simplificados não são um mal em si, mas, dentro de uma lógica mercadológica, funcionam apenas como um fator de concorrência mercantil, em oposição à possível colaboração e troca de experiências visando à melhoria de qualidade” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 27).

Uma das críticas direcionadas ao Enade é que os cursos, sobretudo os de instituições privadas, passaram a se dedicar à preparação de estudantes para conseguir bons desempenhos nos exames e utilizar como instrumento de *marketing* (DIAS SOBRINHO, 2010). Voltaremos

---

<sup>6</sup> Importante destacarmos que a nossa resistência aos *rankings* se coaduna com a crítica de Dias Sobrinho (2010, p. 214), segundo o qual “quando tecnicamente mal sustentados e politicamente equivocados, os rankings produzem injustiça e injetam rivalidades entre IES de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, competitividade e práticas típicas de mercado e desvios das finalidades essenciais da formação em educação superior”.

a essa discussão no tópico à frente, quando abordaremos o conceito Enade, com foco nos *rankings* e indicadores de avaliação do exame.

Apesar de o Enade ser apenas um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, ganhou espaço e emergiu como principal instrumento de criação e difusão de *rankings*. Importante destacarmos que o Sinaes não se resume ao Enade e o Enade não é sinônimo de Sinaes. Mas estamos cientes de que os dados do Enade são muito mais difundidos e utilizados como indicadores de qualidade do que os dados levantados pela Avaliação Institucional e pela Avaliação de Cursos de Graduação, o que acaba por relegar informações relevantes levantados pelas CPAs e pela Comissão de avaliadores externos, as quais orientar um melhoramento e fortalecimento institucional.

São as CPAs e as comissões externas que fazem um diagnóstico apontando virtudes e possibilidades de melhorias para os cursos e instituições de educação superior. Ou seja, o Enade ganhou tanto destaque que conseguiu diminuir a importância da avaliação institucional (interna e externa) e a avaliação de cursos de graduação. Os três procedimentos de avaliação previstos pelo Sinaes, acabou, basicamente, restringindo-se ao Enade.

Essa elaboração dos *rankings*, potencializada pelo próprio Ministério da Educação, com a criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) serve para hierarquizar os cursos de graduação, destacando os melhores e os piores somente a partir do Exame realizado pelos estudantes (POLIDORI, 2009). Não podemos conceber que um sistema de avaliação como o Sinaes, pensado para mudar paradigmas na avaliação da educação superior brasileira, restrinja-se a criar índices que servem de instrumento de *marketing*, assim como o Exame Nacional de Cursos/Provão fazia no governo Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup>. Diante desse cenário,

A essas observações, pode-se acrescentar que esses rankings produzem efeitos conflitantes nos gestores, nos professores e alunos. Corre-se o risco de se reduzir o papel formativo na universidade com ênfase apenas no eixo do ensino, ressentindo-se de observações sobre extensão e pesquisa, que os outros instrumentos poderiam oferecer (FELDMANN; SOUZA, 2016, p. 1020).

Importante destacarmos que, em 2017, foi editado o Decreto 9.235 dispendo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. No artigo

---

<sup>7</sup> No campo da avaliação da educação superior, o governo de Fernando Henrique Cardoso tinha como característica o ranqueamento da educação, cujo objetivo era mercantilizar todo o processo, elencando os melhores índices de acordo com os interesses do mercado educacional. O Estado tinha o papel (e ainda predomina) de fazer a regulação por meio de suas agências (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

86, o decreto inova no sentido de prevê que os exames e avaliações devem levar em consideração as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes ao longo da sua formação na graduação. Citar a necessidade de focar na formação baseada em habilidades e competências de estudantes durante o Enade não é algo novo se nos remetermos as pretensões avaliativas do Sinaes e até do Provão<sup>8</sup>, porém se tomarmos como referência a utilização dos resultados do Enade e sua cultura de *rankings* adotada pelas instituições, podemos perceber que o decreto, em certa medida, mostra-se inovador.

De posse dos dados referentes à realização do exame, o Ministério da Educação disponibiliza para as instituições informações referentes à parte administrativa, organização acadêmica, dados do município, estado e região onde a instituição é sediada. Além do exame subsidiar o Conceito Enade, também subsidia outros indicadores de qualidade oficiais, como Conceito Preliminar de Curso – CPC e Índice Geral de Cursos (IGC), os quais analisaremos no próximo tópico.

## 1.2 Indicadores Oficiais

Após a realização das avaliações da instituição, dos cursos e dos estudantes, indicadores são gerados para mensurar a qualidade dos cursos. O artigo 33B, da Portaria Normativa nº 40/2007, define como indicadores oficiais de qualidade da educação superior o Conceito Preliminar de Curso (CPC), índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e conceito obtido a partir dos resultados do ENADE. Para considerá-los oficiais, esses indicadores precisam ser “[...] calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004”.

A seguir, detalharemos a metodologia e a composição desses indicadores, observando aspectos qualitativos e quantitativos.

### 1.2.1 Conceito Preliminar de Curso – CPC

Em 2008, o Ministério da Educação regulamentou, via Portaria Normativa nº 4, a aplicação do Conceito Preliminar de Curso, objetivando os processos de renovação de

---

<sup>8</sup> A Portaria MEC nº 249/1996, que institui o Exame Nacional de Cursos (ENC), e a Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) já previam que o desempenho dos estudantes deve levar em conta suas competências além dos conhecimentos acadêmicos.

reconhecimento de cursos de graduação. O CPC obedece ao calendário trienal do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O primeiro calendário foi instaurado pela Portaria Normativa nº 1/2007, referente aos anos de 2007 a 2009.

Já em 2007, o Ministério da Educação instituiu a Portaria nº 40, sendo que no seu artigo 35 previa que, em cada ciclo avaliativo, os atos de recredenciamento, renovação e reconhecimento de cursos poderiam ser prorrogados, desde que obedecesse aos seguintes critérios de forma cumulativa: indicador satisfatório<sup>9</sup>, ato autorizativo válido e inexistência de medida de supervisão em vigor. No ano seguinte, a Portaria nº 4/2008 regulamentou a aplicação do CPC, prevendo a possibilidade de dispensa da avaliação *in loco* nos processos de renovação e reconhecimento dos cursos de graduação.

Como vimos, a dispensa da avaliação *in loco* nos processos de reconhecimento e renovação só poderá ocorrer em cursos que recebam conceito preliminar satisfatório. Por “conceito preliminar satisfatório” o artigo 2º, § 1º considera os cursos com CPC igual ou superior a três (a escala do CPC vai de 1 a 5). Mas, mesmo atendendo aos critérios de dispensa de visita *in loco*, as Instituições de Educação Superior podem requerer a visita *in loco* para ratificar ou modificar o conceito preliminar aplicado (art. 2º, § 3º).

Importante nos atentarmos para o fato de que a possibilidade de dispensa de avaliação *in loco* acarreta a diminuição no número de visitas pelas comissões externas às instituições. Isso não aconteceu por acaso, houve um planejamento estratégico para se chegar à essa diminuição. Nesse sentido, Rothen e Barreyro (2011, p. 31) relatam que a possibilidade de dispensa da avaliação presencial visa a “[...] diminuir o número de cursos a receberem avaliação externa *in loco* e, assim, aligeirar o processo de reconhecimento de cursos, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório”.

Outra crítica direcionada ao CPC é a de que a Lei do Sinaes traz a obrigatoriedade de visitas das comissões de especialistas. Ou seja, por força de lei, a visita *in loco* era obrigatória, mas a portaria (norma inferior hierarquicamente) suplantou a lei e relativizou as visitas presenciais. O CPC seguiu seu curso de implementação e de avaliação, tendo seu cálculo e seu conceito divulgado no ano seguinte à realização do Enade (CABRAL, 2021). As críticas direcionadas à instituição do CPC não foram capazes de fazer com que o MEC suspendesse o processo de implementação para avaliar os cursos de graduação.

Apesar de manter as bases da metodologia, em cada processo de avaliação dos cursos, o Inep divulga uma nota técnica apresentando a metodologia do cálculo do CPC vigente. No

---

<sup>9</sup> Por indicador satisfatório, a Portaria nº 4/2008 regulamentou que se tratava de cursos com conceitos 3, 4 ou 5.

momento da escrita da tese, a Nota Técnica mais recente disponível no site do Inep, referente à metodologia do cálculo do CPC, é nº 58/2020/CGCQES/DAES. Nela, é possível observarmos que o CPC combinou aspectos diversos dos cursos de graduação no seu conceito agrupados em quatro dimensões.

A primeira dimensão se refere ao **desempenho dos estudantes**, o qual é mensurado a partir do resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A segunda dimensão leva em consideração o **valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso**, que deve ser mensurado pelos valores do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Já a terceira dimensão se refere às informações do **corpo docente**, obtidas nos dados levantados pelo Censo da Educação Superior, notadamente aspectos referentes à titulação e regime de trabalho. Por fim, a última dimensão foca na **Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formação**, que é coletada no questionário de aplicação do ENADE. Essa última percepção se refere, notadamente, à organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas do curso, bem como de possibilidades de ampliação de sua formação acadêmica e profissional (BRASIL, 2020).

Cada uma dessas quatro dimensões representa um percentual da composição do Conceito Preliminar de Curso e se vinculam aos seus respectivos componentes. Abaixo, veremos o último quadro disponibilizado pelo INEP, na Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES, sobre a composição do CPC e os pesos das suas dimensões e componentes.

**Tabela 01 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes**

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenhos dos estudantes	Notas dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo docente	Nota de Proporção de Mestre (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à Infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

**Fonte:** Elaborado pela Daes/Inep

O detalhamento de como é calculado cada componente da composição do CPC está expresso nas Notas Técnicas nº 29/2012 e nº 70/2013. Por uma questão de foco na delimitação

temática e da área de pesquisa desta tese, não detalharemos os procedimentos ou fórmulas matemáticas e estatísticas utilizadas para calcular os componentes da tabela acima. Nossa análise sobre os pesos dos componentes do Conceito Preliminar de Curso (CPC) é, predominantemente, qualitativa e descritiva.

Ao instituir o CPC, o Inep buscou sintetizar o processo de avaliação desenvolvido pelo Enade e “superar a visão de que apenas uma prova consegue avaliar os cursos de graduação e que seria necessário conciliá-la com a avaliação dos insumos institucionais” (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Chama-nos a atenção a forte presença de componentes do Enade integrando a composição do CPC. Essa vinculação se mostra nítida quando percebemos que o CPC leva em conta os mesmos cursos avaliados pelo Enade. Para chegarmos à composição do CPC, há, portanto, uma dependência dos resultados obtidos pelo Enade. Vejamos a seguir como cada componente do CPC é calculado, a partir do que está disposto na Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES.

O primeiro componente se refere à nota dos concluinte no Enade (NC), a qual é padronizada e transformada para uma escala de zero a cinco, conforme Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES. No último tópico deste capítulo, compreenderemos como é construída a metodologia do Conceito Enade.

A Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado Esperado (NIDD) é o componente que se refere à dimensão do Valor Agregado pelo Processo Formativo oferecido pelo curso. Essa nota é calculada conforme metodologia disposta na Nota Técnica nº 8/2022/CGCQES/DAES. Analisaremos a metodologia do IDD no próximo tópico.

Para chegarmos à Nota de Proporção de Mestres (NMc), inicialmente, é calculada a proporção de docentes com titulação igual a superior a de mestre. Para chegarmos a essa proporção, é calculado o número de docentes do curso de graduação, com título de mestre ou superior, e dividido pelo número de docentes vinculados ao curso de sua lotação.

Diante desse cenário, para um curso ser bem avaliado pelo MEC, dentro dos parâmetros estabelecidos atualmente, é necessário que os estudantes apresentem bom desempenho na prova do Enade, que se mostra limitada, boa avaliação dos estudantes acerca do curso nos questionamentos mais importantes do questionário do Enade e que o curso possua um corpo docente bem titulado (ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Os cursos que obtiverem conceito 1 e 2, são obrigados a passar por avaliação *in loco*. Também, os cursos dispensados da avaliação, mas que optem por uma avaliação presencial, terão o CPC como indicador subsidiário, pois, com as visitas presenciais, um novo conceito é

gerado a partir das informações preliminares disponibilizadas pelo CPC. Trata-se, portanto, do Conceito de Curso (CC). Em outras palavras, quando a visita *in loco* for realizada, o indicador utilizado passa a ser o CC, e não o CPC (IKUTA, 2016). Portanto, para haver a utilização do Conceito de Curso e o Conceito Institucional, é necessário que haja visita *in loco* das comissões de avaliações externas no MEC. Isso ocorrendo, esses indicadores sobrepõem o CPC e o IGC, pois “[...] o resultado da avaliação pela comissão de especialistas passa a ser considerado como a avaliação final daquele curso ou IES” (CABRAL, 2021, p. 168).

Juntamente com o CC, o Conceito Institucional faz parte do processo de avaliação *in loco*. Enquanto o primeiro traça indicadores referente aos cursos que passam por avaliação presencial, o segundo se refere às instituições de educação superior objeto de avaliação. Ambos conceitos são calculados dentro de uma escala de 1 a 5.

O Conceito de Curso é calculado a partir dos seguintes critérios: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas. Já o Conceito Institucional observa aspectos de planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura. Cabral (2021) vê a utilização do Conceito de Curso e do Conceito Institucional como subsídios para a administração regular o processo de autorização, renovação e reconhecimento de cursos e credenciamento institucional.

É notório que o CPC transita por várias esferas do processo avaliativo e formativo de um curso, já que leva em consideração o desempenho dos estudantes, corpo docente, infraestrutura, instalações físicas, recursos didáticos e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional do estudante. Todos esses aspectos estão diretamente relacionados com os eixos do ensino, pesquisa e extensão, os quais influenciam na construção dos indicadores de qualidade.

Vejamos mais especificamente como o tripé universitário influencia a mensuração do CPC. O primeiro ponto a ser observado é desempenho dos estudantes no Enade, que, para se conseguir resultado satisfatório, é imprescindível uma formação sólida. No que se refere ao corpo docente, podemos destacar a necessidade de capacitação e aperfeiçoamento, além do seu regime de trabalho. O regime de trabalho do corpo docente do curso (20h, 40h ou Dedicação Exclusiva) também é importante para definir a participação em atividades extraclasse. Aqui, não estamos a afirmar qual regime de trabalho é melhor para a instituição, mas não podemos negar que um professor com dedicação exclusiva terá uma maior possibilidade de praticar ensino, pesquisa e extensão de forma concomitante.

A infraestrutura e instalações físicas dos cursos também são fundamentais para o seu bom funcionamento. A infraestrutura vai muito além de “paredes”. Ela envolve questão

logística para atividades de campo, espaços adequados para desenvolver atividades e convivência entre os sujeitos do curso. A infraestrutura acaba por se relacionar com os recursos didáticos, inerentes à atividade fim dos cursos, tais como equipamentos tecnológicos e plataformas de acesso a trabalhos acadêmicos de grande relevância para o curso.

Por fim, quando se refere à possibilidade de ampliação da formação acadêmica e profissional do estudante, enxergamos a pós-graduação como uma possibilidade de materialização desse ponto levantado pelo CPC. Somamos a isso o fato de o curso de graduação ter como uma de suas missões (não só) preparar o sujeito para a sua inserção no mercado de trabalho. Importante destacarmos que o curso não pode se voltar exclusivamente/estritamente à formação técnica-profissional do estudante. Há outros fatores que transitam pelo processo formativo que vão além da técnica, tais como a questão humana, ética e política.

### 1.2.2 Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado – IDD

Criado em 2005, o Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado (IDD) tem como objetivo medir o desempenho do estudante no decorrer de sua trajetória no curso de graduação. Para tanto, considera seu desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e suas características apresentadas ao entrar no curso. Em outras palavras, busca medir o crescimento que o estudante teve, tendo como ponto inicial sua entrada na graduação e seu ponto de medição final o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Polidori (2009, p. 446) define o IDD como “[...] a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa quanto cada curso se destaca da média”. Com isso, “o curso pode ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes”. De acordo com Cabral (2021, p. 161), com a criação desse indicador “buscava-se superar o argumento – geralmente defendido pelo setor privado da educação superior, desde o Provão – de que algumas instituições têm bom desempenho na prova por receberem bons alunos”.

O cálculo desse indicador é feito baseado no que aduz a Nota Técnica nº 34/2020 do Inep, a qual apresenta alguns parâmetros, dentre os quais o estudante ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Também, estabelece condições para o curso ter seu IDD calculado, que seriam: “possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e

os 3 (três) anos anteriores”, além de ter que “atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem” (p. 11).

Importante destacarmos que não há comparação entre os estudantes com melhor desempenho e os estudantes com piores desempenhos. Dessa forma, os estudantes com melhor desempenho são comparados entre si, os estudantes com desempenho médio concorrem entre eles, bem como os estudantes com desempenho baixo (ROTHEN; BARREYRO, 2011). A comparação entre os sujeitos de mesmo nível é uma estratégia interessante, na medida em mitiga a possibilidade de nivelamento por “baixo” ou por “cima” de sujeitos que podem se encontrar em situações de trajetórias de vidas e acadêmicas distintas.

Portanto, o Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado (IDD) nada mais é do que uma variável que expressam valores em faixas de 1 a 5, os quais são provenientes da conversão da Nota Padronizada do IDD do curso de graduação (NIDDc), conforme detalha a tabela disponível na Nota Técnica 34/2020/CGCQES/DAES.

Outros aspectos são levados em consideração para fins de subsidiar o cálculo do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado (IDD). Aqui, destacaremos que esse indicador leva em consideração o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Esse aspecto tem sido nomeado pelo Ministério da Educação no momento da divulgação dos relatórios como "valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso de graduação".

### 1.2.3 Índice Geral de Cursos – IGC

Outro índice que merece destacarmos é o Índice Geral de Cursos (IGC), que objetiva avaliar as instituições de educação superior. O IGC foi instituído em 2008 por meio da Portaria 12, do Ministério da Educação. O cálculo do IGC é feito anualmente, levando em consideração dados da média do Conceito Preliminar de Curso (CPC), média dos conceitos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a distribuição dos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de o IGC ser calculado anualmente, sua divulgação se refere ao triênio, já que utiliza o CPC dos dois anos anteriores e o do ano do cálculo.

A Nota Técnica 10/2022/GCQES/DAES detalha como foi realizado o cálculo do último IGC divulgado, referente ao ano de 2021. Para calcular o IGC de 2021, foi preciso observar quatro aspectos: 1) notas contínuas dos Conceitos Preliminares de Curso referentes aos cursos de graduação avaliados no triênio 2018-2019-2021; 2) número de matrículas nos cursos de graduação; 3) conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Capes na última

avaliação divulgada oficialmente, para os programas de pós-graduação reconhecidos; e 4) número de matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado.

Cabral (2021) faz observação importante acerca da influência do CPC no cálculo do IGC. De acordo com ele, essa influência pode ocorrer por duas razões: devido às fórmulas e dos pesos atribuídos aos componentes do CPC, bem como ao grande número de IES que não possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Diante desse cenário, os dados levantados pelo Enade se tornam a principal referência para a avaliação institucional.

Como o IGC ensejou o primeiro ranqueamento dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação, algumas críticas vieram à tona, como por exemplo as críticas de Rothen e Barreyro (2011, p. 32). De acordo com eles:

Usar a média dos resultados das avaliações dos cursos comporta sérias dúvidas quanto a sua consistência técnica: comparabilidade das provas, avaliação de insumos, tendo como base a opinião do corpo discente e o fato de que cada CPC permite comparações entre os CPC do mesmo curso e do mesmo ano de aplicação do ENADE, mas não entre diferentes cursos de uma mesma instituição. Além do mais, aponta para uma concepção equivocada de que uma IES resume-se à soma dos seus cursos.

Outros autores que apontam críticas interessantes ao IGC são Lima *et al.* (2020). Ao analisarem os IGCs nos triênios de 2007 a 2017 das universidades federais, eles identificaram ser um erro o IGC englobar tantos aspectos para gerar um indicador, pois, com essa junção de indicadores chegamos a concepções distorcidas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A distorção de dados compromete todo o sistema de avaliação, colocando em risco, inclusive, toda a legitimidade da criação de *rankings* da educação superior, os quais passaram a definir o nível de excelência de um curso e produtos de *marketing* de algumas instituições. Um dos indicadores mais utilizados como referência de qualidade e *marketing* é o Enade, do qual trataremos no próximo ponto.

#### 1.2.4 Conceito ENADE

No início deste capítulo, mais especificamente na seção 1.1.3, analisamos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), apresentando suas peculiaridades. Aqui, nesta seção, analisaremos o conceito Enade, que tem como foco construir as notas/conceitos dos cursos de graduação, tão almejadas pelas Instituições de Educação Superior. O Enade

ganhou forte notoriedade dentro das instituições e fora delas, chegando a ser reduzido ou confundido com o Sinaes. Isso se deveu porque,

Paulatinamente, a instituição foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando crescente destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido pleno, como ocorrera nos tempos do Provão, como se todo o SINAES se resumisse a esse exame (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 214).

Objetivando apresentar a metodologia utilizada para definir o último conceito Enade, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica nº 7/2022/CGCQES/DAES. De acordo com essa normativa, para se chegarmos ao conceito Enade é preciso considerar o número de estudantes participantes no Enade, o desempenho dos estudantes na parte de formação geral do exame e o desempenho dos estudantes participantes na parte de formação específica do seu curso. Vejamos que o Enade não examina somente aspectos técnicos da área específica do estudante, mas considera, também, a formação geral.

Para um curso ter o Conceito Enade calculado precisa observar alguns critérios: ter pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Enade, com resultados válidos, devendo estar regulamente matriculados na IES. Caso não atendam a esses critérios, os cursos receberão o “selo” de “Sem Conceito”. Os cursos aptos a terem seu conceito calculado, receberão nota/valores que podem variar de 1 (pior resultado) a 5 (melhor resultado). A composição do Conceito Enade é feita da seguinte forma: a parte referente à formação geral do estudante corresponde a 25% da nota, enquanto a parte do componente específico, aquele com foco na área de formação do estudante, corresponde a 75% da nota.

A nota técnica detalha como é construído o conceito, apresentando o passo a passo e quais são as equações matemáticas utilizadas para cada momento de elaboração do indicador. Reproduziremos abaixo a tabela com os parâmetros de convenção da nota dos estudantes concluintes que realizaram o exame para o Conceito Enade.

**Tabela 2 – Parâmetros de conversão do NCc em Conceito Enade**

Conceito Enade (Faixa)	NCc (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NCc < 0,945$
2	$0,945 \leq NCc < 1,945$
3	$1,945 \leq NCc < 2,945$
4	$2,945 \leq NCc < 3,945$
5	$3,945 \leq NCc \leq 5$

Fonte: Inep/Daes

Compõe a estrutura do exame quatro instrumentos de avaliação: prova, questionário do estudante, questionário de percepção de prova e questionário do coordenador do curso que está em avaliação.

A prova se destina a verificar o desempenho dos estudantes referentes aos conteúdos dispostos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, ponderando suas habilidades e competências aplicáveis tanto dentro quanto fora da sua área de formação, sempre com foco na realidade brasileira e mundial.

Já o questionário do estudante visa a levantar informações referentes ao perfil do discente, seu contexto de vida, bem como de seus processos formativos, elementos essenciais para compreender os resultados obtidos por eles no exame. Os dados provenientes desse questionário também servem para orientar o processo de avaliação e políticas educacionais a serem debatidas e enfrentadas dentro dos cursos de graduação das instituições de educação superior.

Há, também, o questionário de percepção de prova, que tem como objetivo levantar informações acerca da percepção do estudante sobre o nível e peculiaridades da prova. Além disso, esses dados servem para orientar futuros exames, aperfeiçoando-os de acordo com as novas demandas expressadas pelos estudantes no questionário.

Por fim, também há o questionário do coordenador do curso, que busca coletar informações para traçar um perfil do coordenador de curso, assim como o contexto dos dados do processo formativo do curso em avaliação.

Ristoff e Giolo (2006) apontam uma crítica interessante sobre o Enade. De acordo com eles, o exame não avalia os cursos, mas os estudantes em nível nacional, baseada nas diretrizes curriculares nacionais de cada curso, sem levar em consideração as vicissitudes dos estados e regiões do país. Há, portanto, uma padronização/engessamento da avaliação, o que acaba por influenciar a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos e seus respectivos projetos pedagógicos. Ora, se o sistema de avaliação nacional adota determinada perspectiva avaliativa, a tendência é que os cursos passem a persegui-las para não correrem o risco de serem mal avaliados. Cria-se, dessa forma, um “efeito dominó”: o Sinaes exige, as diretrizes dos cursos obedecem e o PPC materializa.

Diante dessa margem deixadas pelo Sinaes a críticas e aperfeiçoamento, surgem novos indicadores não oficiais no sentido de orientar os cursos por outras lentes. Os cursos de

graduação em Direito não passam imune desse fenômeno, sendo objeto de avaliações constantes por outras instituições<sup>10</sup>.

#### 1.2.5 Selo OAB Recomenda: indicador *sui generis*

Após a análise dos indicadores oficiais, é importante apresentarmos os indicadores não oficiais utilizados para avaliar os cursos de graduação. Na área do Direito, o indicador não oficial mais difundido é o Selo OAB Recomenda, elaborado por uma comissão especial designada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Mesmo não tendo caráter vinculativo, o indicador da OAB reflete nas tomadas de decisões dos cursos de graduação, ou, pelo menos, e serve, assim como os indicadores do MEC, de produto de *marketing*, influenciando parcela dos sujeitos interessados em cursar uma graduação em Direito, seja ela privada ou pública. Nesse sentido, o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) expressa que uma das competências do Conselho Federal da OAB é “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (Art. 54, XV).

A partir da década de 1990, aproveitando o espaço conquistado no campo das discussões acerca da educação jurídica, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passou a atuar com veemência no processo avaliativo dos cursos de Direito. Felix (2001) aponta que, à época, a OAB era a única corporação profissional capaz de interferir nos parâmetros formativos e avaliativo dos profissionais de alguma carreira profissional.

A OAB não se preocupou com todo o processo formativo da educação jurídica. Enquanto ela se concentrou na formação inicial de bacharéis, o Ministério Público e Magistratura, por meio de suas escolas de aperfeiçoamento, direcionam esforços para formar seus membros, negligenciando a formação de estudantes de graduação. A preocupação da OAB com a formação inicial se justificava pelo fato de que “a qualidade da formação de graduação, seja ela deficiente ou de excelência, molda indelevelmente a personalidade profissional do graduado” (FELIX, 2001, p. 24), podendo comprometer a atuação na advocacia, área de preocupação da OAB.

---

<sup>10</sup> Além dos indicadores de avaliação oficiais dos cursos de graduação em Direito, e o Selo OAB Recomenda, que, apesar de não ser oficial, tem relevância dentro do campo avaliativo pela sua contribuição com a educação jurídica, sobretudo no início dos anos de 1990, temos a avaliação realizada pelo Guia da Faculdade Quero | Estadão, popularmente conhecida como Guia do Estudante e o *Ranking* Universitário Folha (RUF).

A OAB, desde 1993, com a publicação da obra “OAB – Ensino Jurídico – Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação” sempre demonstrou interesse em quantificar/avaliar o nível da educação jurídica brasileira. Ciente do impacto que sua atuação teria, a OAB buscou sustentação teórica em universidades e pessoas que atuavam na burocracia do Ministério da Educação para ratificar seu papel em defesa da educação jurídica. Assim, a OAB defendia que as discussões sobre educação jurídica deveriam ser pautadas por um viés eminentemente acadêmico, incorporando às suas comissões pesquisadores vinculados às universidades e a outras instituições conceituadas capazes de realizar um trabalho de impacto na avaliação dos cursos de Direito (FELIX, 2001).

A materialização da ideia ocorre em 2001, com o lançamento da primeira edição do Selo OAB Recomenda. O objetivo principal desse selo foi criar um indicador de qualidade para classificar os cursos de graduação em Direito, levando em consideração o percentual de aprovação nos exames da OAB. Nesse primeiro Selo OAB Recomenda, foram contemplados 52 cursos, de um total de 380, à época. Em 2004, foi lançado mais um Selo OAB Recomenda. Nessa edição, de 733 cursos de graduação em Direito no país, 60 cursos receberam o selo.

O ano de 2007<sup>11</sup> foi um marco importante para o Selo OAB Recomenda, pois, além dos percentuais de aprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, passou a considerar os resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “provão”. Nesse período, já havia 1.046 cursos de graduação em Direito, sendo que apenas 87 receberam o Selo OAB Recomenda.

A quarta edição do Selo OAB Recomenda, publicada em 2011, também trouxe mudanças importantes na composição do indicador. O Enade passou a ser considerado, juntamente com o resultado dos exames da OAB, para fins de cálculo do indicador do Selo OAB Recomenda (GELLER, 2012).

O Selo OAB Recomenda vem passando por constantes mudanças metodológicas referentes aos cálculos, e não foi diferente com a edição de 2015, a qual passou a exigir, como critério de admissibilidade dos cursos de graduação, ter, em média, 20 estudantes participantes presentes nos quatro últimos exames da OAB, que, no caso, foram os XII, XIII, XIV e XV exames. Com essa exigência, o número de cursos aptos a serem avaliados passou de 1.200 para 1.071. O Enade de 2012 foi o exame de referência para ser analisado juntamente com exames da ordem citados acima (REBELO, 2016).

---

<sup>11</sup> O Sinaes já estava em vigência, mas para calcular a nota do selo de 2007 foram utilizados os dados do Exame Nacional de Cursos (ENC) de 2003.

Em 2019, foi lançada a sexta edição do Selo OAB Recomenda. Nessa edição, houve nova mudança na metodologia de enquadramento dos cursos. De um total de 1.212 cursos de graduação em Direito, 1.093 foram avaliados. A exigência de admissibilidade se pautava em o curso ter, no mínimo, 100 participantes nos últimos cinco exames da OAB, mais especificamente do XIX ao XXV. O Enade de 2015 foi utilizado como indicador para fins de cálculo do selo (REBELO, 2019).

O mais recente Selo OAB Recomenda foi publicado em 2022, em sua 7ª edição. A metodologia utilizada para definir a nota e a entrega do selo aos cursos de Direito foi construída por Mauro Luiz Rabelo, Nota Técnica, que detalha os caminhos seguidos para fins de cálculo do indicador do selo OAB Recomenda de 2022.

Nessa 7ª edição, o OAB Recomenda utilizou informações de 1.712<sup>12</sup> cursos, participando Instituições de Educação Superior de todos os estados da federação. Para fins de cálculo, foram utilizados dados do Enade 2018 e dos exames da OAB aplicados entre os anos 2019 e 2021. Como critério de admissibilidade para integrar os cursos a serem avaliados, o Selo OAB Recomenda de 2022 exigia que atendessem a dois critérios: “ter participante presente em pelo menos três dos cinco Exames da OAB aqui considerados como variáveis de análise (XXVIII ao XXXII)”, assim como “ter um total mínimo de 60 participantes presentes nos cinco exames utilizados na análise” (RABELO, 2022, p. 37). Após a aplicação desse critério/filtro, 1.255 cursos de graduação em Direito ficaram aptos a participarem pelo OAB Recomenda de 2022.

Para se calcular o indicador proveniente da aplicação dos exames da OAB, não se levou em consideração notas individuais de estudantes. Adotou-se, portanto, o critério “aprovado” e “reprovado” para fins de cálculos, sendo que os exames da OAB têm peso 9 e os resultados do Enade peso 1.

A comissão especial para a elaboração do Selo OAB Recomenda de 2022 definiu que, para receber o selo, os cursos deveriam obter a nota mínima de 7. Com esse ponto de corte, apenas 192 cursos receberam o Selo OAB Recomenda em 2022, de um total de 1.255 cursos avaliados e 1.712 utilizados como referência no período de levantamento dos dados. Ou seja, em 2022, somente 11,21% dos cursos utilizados pela OAB como referência receberam o selo. Se ponderarmos o critério de admissibilidade utilizado pela OAB, que considerou aptos a concorrerem ao selo 1.255 cursos, de um universo de 1.712, o percentual de cursos agraciados

---

<sup>12</sup> Atualmente, o Brasil possui 2010 cursos de graduação em Direito ativos, conforme dados retirados do e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

pelo selo aumenta para 15,2%<sup>13</sup>. Se considerarmos o total de cursos de Direito ativos à do levantamento dos dados que subsidiaram o selo de 2022, o percentual ficaria ainda menor. No início de 2022, período em que os dados foram levantados, o Brasil possuía 1.896 cursos de graduação de Direito ativos (SIMONETTI, 2022). Como somente 192 receberam o selo, o percentual ficaria em 10,12%.

Os dados do Selo OAB Recomenda são muito sintomáticos. Não vemos a metodologia aplicada pela OAB como a mais adequada, principalmente por vincular a maior parte da nota (90%) aos resultados obtidos pelos estudantes nos exames da ordem e o restante (10%) do aproveitamento do Enade. Ora, mesmo sem considerar aspectos importantes da avaliação (ou ter pouco impacto na nota final do selo), como estrutura dos cursos, perfil do corpo docente, acesso discente a metodologias inovadoras, pesquisa, extensão, interdisciplinaridade, pós-graduação, etc., foram contemplados com o selo pouco mais de 10% dos cursos. Diante desse cenário, podemos concluir que quase 90% dos cursos de Direito não estão conseguindo oferecer de forma satisfatória nem mesmo uma formação técnico, burocrática e normativista, já que o perfil dos exames da OAB exige do estudante esse tipo de formação.

---

<sup>13</sup> Para mais detalhes acerca da descrição metodológica, assim como o passo a passo de realização do cálculo do indicador, consultar a 7ª edição do Selo OAB Recomenda. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Selo%20OAB%20-%207%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

## **2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA: DA TRADIÇÃO À (IN)SUFICIÊNCIA CONTEMPORÂNEA**

A educação jurídica brasileira, de uma forma geral, ainda adota aspectos metodológicos e epistemológicos provenientes do bacharelismo liberal que regiam os primeiros cursos de Direito do país, repercutindo, até hoje, nas mais diversas temáticas educacionais. Diante disso, neste capítulo, estudaremos em que medida os aspectos metodológicos e epistemológicos tradicionais da educação jurídica brasileira têm contribuído para o avanço qualitativo dos cursos de Direito.

Aqui, não objetivamos fazer uma digressão na história dos cursos de graduação em Direito no Brasil. Para esse entendimento, sugerimos a leitura dos livros de Wolkmer (2003), Venâncio Filho (2004) e Adorno (2019).

Adotaremos, como ponto de partida, o discurso de San Tiago Dantas, em 1955, considerado um momento de ruptura no discurso envolvendo a educação jurídica do país. Foi nesse momento que o termo “crise” passou a ser associado à educação jurídica, com forte repercussão ainda hoje, motivo pelo qual é o primeiro tópico a ser abordado por nós neste capítulo.

Após o discurso de San Tiago Dantas, em 1955, mesmo as discussões sobre os problemas da formação em Direito passando a ocupar mais os debates acadêmicos e institucionais, só houve um momento de ruptura em 1994, com a fixação das primeiras Diretrizes Curriculares e do conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, como veremos no segundo tópico deste capítulo.

Mesmo com a fixação das diretrizes curriculares de 1994, até então vista como grande novidade nos cursos de Direito, não houve mudança epistemológica e metodológica na educação jurídica. Houve, e ainda há, resistências às mudanças, insistindo na cultura bacharelesca liberal, que predominou no Século XX, mas, hoje se mostra insuficiente para enfrentar as demandas jurídicas e sociais. As principais resistências no campo jurídica se refere à não aceitação em estudar o Direito a partir do tripé universitário, restringindo-se às abordagens de ensino tradicional e bacharelesca coimbrã. A necessidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e outras formas de saber serão abordaremos no último tópico deste capítulo.

## 2.1 Da crise global as micro crises da educação jurídica

Em 1955, na Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Francisco Clementino de San Tiago Dantas proferiu um dos discursos mais importante para a educação jurídica brasileira. Nessa aula, San Tiago Dantas externou um conceito/expressão que ficaria bastante conhecido no campo do Direito: A Educação Jurídica e a Crise Brasileira.

San Tiago Dantas era uma pessoa visionária, muito além de seu tempo, com forte atuação na política e na educação, atuando como deputado na tramitação do projeto de nº 2.222/57, o qual tinha como objetivo instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além da sua atuação na política e educação, ele também teve forte influência na diplomacia brasileira, sendo Ministro das Relações Exteriores do governo João Goulart (1961-1964), sempre com foco na educação brasileira (SEPULVEDA, 2013)<sup>14</sup>.

No discurso no curso de Direito da UFRJ, San Tiago Dantas tocou em pontos até então vistos como um “tabu” para a educação jurídica do país, muito pela cultura bacharelesca portuguesa imprintada<sup>15</sup> no Brasil. Nas palavras dele,

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático de instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS; FALCÃO; STUCKEY, 2010, p. 16).

Até então uma área inatingível e, talvez, incriticável, os cursos de Direito sentiram as críticas do discurso de San Tiago. A crítica não se direcionava apenas às questões de estrutura organizacional, mas também atingia a prática docente, o dia a dia de sala de aula. Ele reconheceu, em seu discurso, as contribuições dos professores aos seus alunos a partir de suas visões tradicionais, mas ponderou que era preciso romper com essa cultura. Assim, proferiu que “muitos deles, senão todos ou quase todos, já vêm sentindo a necessidade de abandonar a didática tradicional, baseada na meditação em voz alta e na eloquência, para abrir espaço a outro

---

<sup>14</sup> Para mais detalhes da carreira acadêmica de San Tiago Dantas, consultar o texto de De-Mattia (2000).

<sup>15</sup> Morin (2000, p. 28) preceitua que “o *imprinting* é um termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por ele, como se fosse sua mãe)”.

método de ensino, mais apto a cingir o verdadeiro objetivo do ensino que ministramos” (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010, p. 16-17).

Até hoje, o discurso de San Tiago Dantas se mostra muito atual, já para a época era, no mínimo, impactante. Mas o impacto de sua fala não é uma coincidência ou aleatoriedade, porque tinha muito de sua trajetória social e profissional, sobretudo seu destacamento na atuação política e jurídica o levaram a um lugar de fala que possibilitava o seu discurso descortinador da crise da educação jurídica (FELIX, 2022).

Além de descortinar, o discurso San Tiago Dantas potencializou e estimulou outros autores a craticarem à educação jurídica brasileira. Nesse sentido, importante destacarmos que, em 1959, logo após a sua aula, Evaristo de Moraes Filho escreve o texto intitulado: “A transformação do Direito e a renovação do ensino jurídico” (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010, p. 16-17). Portanto, o pontapé inicial dado por San Tiago começava a surtir efeito.

Joaquim Falcão também começou a encampar a discussão sobre a crise da educação jurídica e a necessidade de reforma, publicando em 1974 o texto “Atitude dos professores e alunos das faculdades de direito do Rio de Janeiro e de São Paulo capital, face ao ensino jurídico e sua reforma”. Em 1977, objetivando analisar os efeitos do discurso de San Tiago Dantas, Joaquim Falcão também publica o texto “Classe Dirigente e Ensino Jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas”.

Mas, afinal, a quais aspectos educacionais a “crise” denunciada por esses autores se referia? Para San Tiago, o primeiro ponto da crise da educação jurídica se refere à legitimidade do Direito perante a sociedade, muita pelo seu anacronismo com as demandas sociais da época, ocorrendo uma contestação da ordem jurídica posta em nome de uma agenda pragmática e política para sujeitar o Direito. Lembremos que San Tiago escrevia essas ideias na década de 1955, e que, em 1964, mas com preparativos políticos institucionais nos anos anteriores, eclodia o Golpe Civil-Militar no Brasil. Ou seja, San Tiago já identificava que a educação jurídica não estava preocupada com a preservação e fortalecimento do sistema jurídico.

A didática era um dos pontos centrais da crise. A crítica era, sobretudo, à forma catedrática como os professores ensinavam, baseados, ainda, nas ideias bacharelescas importadas de Portugal do Século XIX, as quais foram incorporadas pelos cursos de Olinda e São Paulo, em 1827. Vejamos que, desde a criação dos primeiros cursos até o discurso de San Tiago Dantas, em 1955, passaram-se mais de cem anos e o método de ensino continuava o mesmo: estudo abstrato e estanque de normas jurídicas estatais, isoladas da realidade social. Dessa forma, o entendimento era o de que: “a didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com seus próprios meios, com a

lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas” (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010, p. 17).

A crise e a crítica também se voltavam à estrutura dos currículos dos cursos de Direito, sobretudo na dicotomia entre formação geral e formação especializada, que inclui a flexibilização do currículo. Até hoje, essa discussão ainda se faz presente na educação jurídica, um grupo defendendo o currículo rígido (tradicionalistas) e outro grupo defendendo a flexibilização do currículo (reformistas). Entendemos que, atualmente, não há mais espaço para uma concepção de educação jurídica fincada num currículo rígido, que engessa o estudante a estudar o que o docente quer ministrar. O currículo rígido pode ser visto pela lente de Paulo Freire (2014), a partir do conceito de educação bancária, em que o docente deposita os conteúdos dos currículos e o estudante, vistos como depósitos, recebe sem críticas ou questionamentos.

Mas não eram somente esses aspectos que faziam a crise da educação jurídica brasileira na década de 1950. Havia fatores mais específicos, do dia a dia de sala de aula, tais como: queixas dos professores sobre os estudantes que, ao final do semestre, preocupavam-se a folhear as apostilas da disciplina com o objetivo de realizar uma prova escrita, muitas vezes fraudadas em sua execução (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010). Por outro lado, “queixam-se os alunos dos professores, da indiferença de um, da impontualidade de outro, das excentricidades de um terceiro, das exigências descabidas de um quarto, e assim por diante” (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010, p. 26).

É notório que os problemas da educação jurídica não surgiram com o discurso de San Tiago Dantas, em 1955, era um problema anterior a esse momento, o que não significa que o discurso de San Tiago foi capaz de solucionar os problemas. Foi apenas um ato de externalização. É tanto que, em 1976, Joaquim Falcão revisitou o discurso de San Tiago Dantas com o objetivo de identificar as mudanças. Porém, relatou o seguinte: “[...] se compararmos a situação de 1955 com a atual de 1976, constatamos que pouco mudou”. Ou seja, “a crise resiste e persiste como que incólume a todos os esforços de superação – fundamentados ou não em San Tiago” (DANTAS, FALCÃO; STUCKEY 2010, p. 39).

Após as críticas do discurso de San Tiago Dantas e a releitura de Joaquim Falcão acerca da identificação e buscas por soluções para a crise da educação jurídica, outras pesquisas surgiram abordando a temática. Em 1980, a Universidade de Brasília (UnB) entra no bojo da discussão da educação jurídica com o texto “O Direito que se Ensina Errado”, de Roberto Lyra Filho. Com forte teor crítico, Lyra aponta para problemas de natureza metodológica e didática presentes nos cursos de Direito. Dois anos depois, em 1982, Luís Alberto Warat, escreve um

texto criticando a superficialidade do ensino jurídico e a falta de pensamento crítico dos estudantes. Para ele, “[...] a proposta do pensamento crítico pode apresentar-se como uma tentativa epistemológica diferente” (WARAT, 1982, p. 49).

Veamos que, após a aula de San Tiago, na Faculdade de Direito da UFRJ, as discussões sobre a crise da educação jurídica ocuparam outras regiões do país, como foi o caso de Lyra Filho, em Brasília e Warat, em Santa Catarina. Outros textos com foco na crise e reforma da educação jurídica foram importantes para a discussão, dentre os quais estão o artigo de José Eduardo Faria, publicado em 1986 com o título “a reforma do ensino jurídico” e a tese de Horário Wanderlei Rodrigues, defendida em 1992 e intitulada “A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum”.

Passado o período de preocupação e denúncias acadêmicas da crise e reforma do ensino jurídico, era natural a propulsão do problema e o surgimento de novas pesquisas, com outros enfoques, já direcionadas para problemas *in concreto*. Nesse contexto, José Eduardo Faria passou a analisar como a realidade política (educação, sociedade, Estado, ideologia) são abordados nos cursos de Direito. Já Loussia Penha Musse Felix direcionou sua atuação para a avaliação dos cursos de Direito, objetivando um impulsionamento na qualidade, tema de sua tese de doutorado, defendida em 1997.

Agora, além da crise global, a educação jurídica precisava dar respostas as micro crises, as quais nasciam ou se reproduziram dentro do Estado Democrático de Direito, estruturado pela Constituição Federal de 1988. Ou seja, a democracia potencializou o surgimento de novas pautas até então encobertas pela Ditadura Civil-Militar de 1964-1985, sendo que muitas teriam repercussão nos cursos de Direito eram instigadas e problematizadas a partir deles, de dentro para fora.

Atualmente, os cursos de Direito estão sendo atravessados por pautas até então negligenciadas ou suprimidas do debate acadêmico, seja por resistência epistemológica do curso ou por opressões político-ideológica do país. Mas não há como apagar/negar as novas demandas (poderíamos chamar de novas crises) da educação jurídica, como a questão racial, gênero, defesa do Estado Democrático de Direito, acesso e domínio de novas tecnologias, entre outras.

Um marco para a educação pública brasileira, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)<sup>16</sup> completou 10 anos no dia 29 de agosto de 2022, momento em que deveria ser discutida a sua

---

<sup>16</sup> Importante destacarmos que, antes da instituição da Lei de Cotas, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, foi a primeira instituição a adotar o sistema de cotas raciais para o ingresso no ensino superior. No âmbito federal, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a aderir às cotas raciais, em 2004.

revisão para dar prosseguimento (ou não) a política afirmativa. Com a Lei de Cotas, os cursos de graduação em Direito, historicamente, ocupado por pessoas brancas da classe dominante brasileira, passou a ter que dividir o espaço acadêmico com pessoas com deficiência, negros, pardos, indígenas e estudantes provenientes de famílias de baixa renda, que até então estavam à margem do ensino superior.

Com a presença desses sujeitos nos cursos de Direito, passamos a ter uma urgência formativa de docentes acerca do impacto das cotas nas relações pedagógicas do curso. Os cursos jurídicos não eram mais o mesmo de outrora, pois passaram a fazer parte estudantes com experiências, trajetórias de vidas completamente distintas do período anterior à Lei de Cotas. E mais, era urgente capacitar os profissionais que atuavam nos cursos de Direito para praticar o antirracismo, anticapacitismo<sup>17</sup>.

Dessa forma, “a presença de estudantes negros e de fora das classes média e alta trouxe novas vozes e novas pautas para a universidade em geral”. Portanto, “as contribuições originais desses alunos e, mais do que isso, a visualização de seus problemas revelam a cada dia o verdadeiro *apartheid* em que vivemos”. Onde estavam esses jovens? Seus questionamentos em aula denunciam as ficções jurídicas que ainda se ensinam” (BUCCI, 2022, p. 13-14).

Contudo, para alcançarmos os primeiros resultados da política de cotas no Brasil diversas tensões vieram à tona, tanto no campo político, quanto no social, educacional, como é comum em lutas de classes distintas. A disputa no campo das ações afirmativas não se restringe ao Brasil, ela ganha contornos parecido em país com histórico de segregação social e racial que definir criar essas políticas, com grupos conservadores politicamente e parte de grupos historicamente ocupantes das vagas do ensino superior (comumente chamada de classe média) se posicionando contra às cotas raciais. West (2001, s. p.) ao analisar a realidade das ações afirmativas nos Estados Unidos, e definir a sociedade em progressistas (defensores das ações afirmativas) e conservadores (críticos das ações afirmativas), expressa que “os progressistas deveriam encarar a ação afirmativa não como a solução principal para a pobreza, nem como um meio suficiente para a igualdade”. Entretanto, ele assegura que “devemos considerá-la principalmente como algo que desempenha um papel restritivo: garantir que as práticas discriminatórias contra mulheres e pessoas de cor sejam atenuadas”.

Assim, com a diversidade estudantil presente nos cursos de Direito, reivindicações inovadoras vieram à tona, com a questão racial e de gênero emergindo fortemente. Ou seja, a

---

<sup>17</sup> O capacitismo se refere à “uma gramática de usos e sentidos que, na chave corponormativa, desqualifica as pessoas com deficiência e também pessoas intersexo, travestis, transexuais, as crianças e os adolescentes” (MOREIRA; DIAS; MELLO; YORK, 2022, p. 3950).

pauta dos estudantes mudou de foco, deixou de se direcionar, exclusivamente, às questões de estrutura física do curso e passou para o campo do reconhecimento enquanto sujeito parte do processo do ensino-aprendizagem. Conforme pontua Felix (2022, p. 68), hoje, no corpo discente dos cursos de Direito “há uma expectativa de que se lhes reconheça como interlocutores criativos e assertivos na relação pedagógica. Que suas pautas temáticas sejam incorporadas aos processos de formação”, pois a diversidade de talentos fomenta a metodologia participativa e desenvolve o processo pedagógico, com um viés extremamente didático.

Já acerca das discussões de gênero nos cursos de Direito, entendemos que a abordagem e o pensamento tecnicista e tradicional da cultura bacharelesca do Direito acabam por limitar debates aprofundado, e, quando discutindo, restringe-se ao viés técnico-jurídico. A questão de gênero deve ser vista por diversas facetas, não só a partir da lente jurídico-dogmático, pois essa pauta envolve, também, questões éticas, morais, educacionais, políticas, etc. É, portanto, uma discussão interdisciplinar na sua essência, que requer formação para pautar e coordenar o debate acadêmico.

No mesmo sentido, Leite e Dias (2015, p. 41) relatam que há poucas discussões de gênero na área do Direito e, quando abordadas, “são tratadas de forma limitada e superficial, a ponto de a análise ocorrer de forma independente do próprio contexto em que se inserem”, o que acabou por gerar “muitas controvérsias entre professores, alunos e juristas, causando certo ‘mal estar’ acadêmico e, por assim dizer, imprimido uma limitação na aplicação de um direito tão elementar quanto o direito de ‘ser’”. Para Berner (2022, p. 189)

Os temas que vão guiar as discussões ao longo de toda nossa vida acadêmica e profissional são marcados por uma opressão estrutural, por uma dominação sistêmica que está latente em nossa sociedade. A questão de gênero, a sexualidade das pessoas, cis ou trans, o feminismo, a luta antirracista, são questões com as quais se lida em meio ao conflito, à violência imperativa (e ideológica!) no cotidiano. Daí a importância de nos reconhecermos, acadêmicos e advogados, como atores desse processo de mudança, pretendendo que ele seja emancipatório (BERNER, 2022, p. 189).

Outra microcrise que surgiu na e para a educação jurídica nos últimos anos foi a defesa do Estado Democrático de Direito. Até então superada (poderíamos dizer adormecida) com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as ameaças constantes de um golpe de Estado<sup>18</sup> no país trouxe à tona discussões estratégicas de como a educação jurídica poderia contribuir

---

<sup>18</sup> Conrado Hübner Mendes (2019) foi um dos primeiros pesquisadores a afirmar que a eleição de Jair Messias Bolsonaro para Presidente da República trazia um risco para a democracia, pois se declarava abertamente contra a Constituição Federal, defendendo, inclusive, supressão de direitos fundamentais e fechamento de poderes da República.

para fortalecer a democracia brasileira. Essa ideia é ratificada por Costa e Barbosa (2022, p. 184) ao expressarem que “o trabalho de reconstrução institucional para fortalecer e assegurar o Estado Democrático de Direito está na ordem do dia”.

Não é nenhuma novidade que a educação e a democracia andam lado a lado e uma depende da outra para sua sobrevivência. Não há educação séria sem democracia e a democracia não se configura sem educação. Dessa forma, todo o sistema educacional, da educação básica à pós-graduação, tem papel relevante na defesa da democracia, mas não podemos negar que a defesa do Estado Democrático de Direito é vinculada mais a algumas áreas do conhecimento do que a outras.

Essa corrosão de categorias fundantes do pensamento jurídico moderno infirma, por sua vez, todo o aparato institucional que tinha nelas seu centro de gravidade. As tensões que abalam as democracias liberais ao redor do mundo têm sido atribuídas, ao menos em parte, a essa cisão que, subvertendo a partir de seu interior a ideia de legalidade, coloca em crise crenças e modos estabelecidos de legitimação e de organização jurídico-política.

A academia ocupa lugar de destaque nesse processo. É por seu intermédio que se forjam tanto os diagnósticos dessa ruptura, quanto os novos modelos teóricos capazes de enfrentá-la. As faculdades de Direito, notadamente as de maior prestígio, são *loci* incontornáveis para o desenvolvimento da engenharia normativa necessária para viabilizar essa mudança de paradigmas e sua implementação prática, assim como para elaborar os discursos de crítica ou de legitimação desses novos arranjos (GHIRARDI, 2022, p. 81).

Aqui, não se trata de complexo de superioridade nem direcionar a responsabilidade coletiva de defesa da democracia para uma área específica, a defesa é coletiva e não individual, mas não podemos negar que o Direito tem papel significativo nessa pauta, porque a ontologia do princípio e, inclusive sua grafia (Estado Democrático de Direito<sup>19</sup>), coloca-o (o Direito) como ponto central da sua concepção. Assim como o Direito tem impactos menores na defesa de outros princípios, como, por exemplo, a defesa da saúde pública, do meio ambiente, na defesa da democracia acaba por se esperar mais proatividade dos cursos jurídicos.

Com esse cenário de mudanças e a diversidade estudantil passando a fazer parte das Instituições de Educação Superior, a formação docente emerge como um desafio, já que a realidade acadêmica exige uma maior capacitação desse sujeito para acolher estudantes com perfis diversos (ARAÚJO; LIMA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2015). A falta de habilidades e

---

<sup>19</sup> Importante apontarmos que um sistema de Direito pode existir sem democracia e uma democracia pode não se fundar no Direito. Conforme aponta Unger (2004, p. 86) “o estado de direito e o sistema de direitos podem existir mesmo na ausência da democracia. Um certo tipo de democracia iliberal - a democracia como governo da maioria - pode existir sem o sistema de direitos”. Mas o Brasil optou pela democracia e Direito, fundando-se no Estado Democrático de Direito.

competências para lidar com essa diversidade na educação superior pode comprometer o desempenho do estudante e gerar um mal-estar em toda a turma, influenciando, por consequência, todo o processo de ensino e aprendizagem.

É urgente a inserção de novas perspectivas formativas nos cursos de Direito, que sejam capazes de atender às demandas da pluralidade estudantil e suas pautas. Para tanto, só será possível se houver uma “dose” de humildade por parte de docentes e discentes de que essa carência não se trata de desídia, mas um reflexo de um sistema educacional preparado para formar indivíduos provenientes, em sua maioria, de classes dominantes.

Com a ascensão de outros grupos sociais à educação superior, as universidades públicas se tornaram um espaço da democracia por excelência (FELIX, 2022), mas entrou em crise quando foram “pintadas de povo”, com integrantes de todas as classes, raças, orientação sexual, entre outros. Historicamente ocupado por estudantes de classe privilegiada economicamente, a educação jurídica foi um dos espaços onde ocorreram mudanças mais significativas no perfil estudantil<sup>20</sup>.

Se, por um lado, as políticas de cotas impulsionam a entrada de grupos menos privilegiados à educação superior, por outro trouxe à baila problema/crise até então desconhecido no campo jurídico, como foi o caso da política de permanência estudantil. Ou seja, não basta criar política de acesso, é imprescindível dar condições para que os estudantes permaneçam no curso. Possibilitar a permanência do estudante no curso se vincula à efetivação de direitos fundamentais, como o direito ao transporte, alimentação, moradia, acessibilidade, adequações estruturais e pedagógicas, auxílio financeiros por meio de bolsas, etc.<sup>21</sup>

A necessidade de mudanças na educação jurídica, sejam elas mais epistemológicas e pedagógicas, como apontava San Tiago Dantas, ou mais como respostas às exigências jurídicas e sociais contemporâneas, pressionou as instituições a romperem, pelo menos formalmente, com o modelo tradicional de pensar e fazer os cursos de Direito, conforme veremos na próxima seção.

---

<sup>20</sup> Senkevics e Mello (2019) fizeram estudo interessante e detectaram que houve uma mudança no perfil estudantil das Instituições de Educação Superior, tendo como base os anos de 2012 a 2016, primeiros anos de implementação da Lei de Cotas.

<sup>21</sup> Ganam e Pinezi (2021) apontam que a assistência estudantil não se resume à ajuda financeira, os estudantes carecem de ajuda material e simbólica. Aqui, podemos acrescentar a necessidade de uma política de saúde, tanto física quanto psicológica. Em suma, vemos que a política deve ter um caráter mais existencial (no sentido de possibilitar a presença e existência do estudante na universidade) do que assistencial.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais: do momento de ruptura à (nova) esperança de mudança**

A educação jurídica brasileira começou a ganhar novos contornos em 1994, com a Portaria 1.886, a qual fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de graduação em Direito, representando um momento de ruptura e a possibilidade da ocorrência de mudanças importantes, com participação de segmentos institucionais de grande relevância no campo da educação jurídica. Ao destacarmos a importância da Portaria, não significa que estamos afirmando a sua autossuficiência ou a considerando como a solução para todos os problemas, mas não podemos negar a sua contribuição para os rumos pedagógicos dos cursos de Direito.

Como bem aponta Felix (2022, p. 60), a Portaria 1.886/1994, instituída ainda na vigência das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, “foi a consequência de um movimento extraordinário que congregou acadêmicos, a denominada Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB e também integrantes da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito do MEC”.

Surgindo num contexto político conturbado, a Portaria precisava superar/revogar textos normativos promulgados no regime ditatorial (1964-1985) e até então em vigência. Um dos desejos de mudanças era a superação da cultura tecnicista presente na educação jurídica, que tinha fundamentação na Resolução n.º 3/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE). Além disso, a Portaria objetivava que os cursos se abrissem a novas formas de conhecimentos, sobretudo provenientes de atividades acadêmicas, capazes de capacitar os estudantes com foco em demandas sociais da época, sem negar a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BASTOS, 1995).

De acordo com a Portaria, o currículo dos cursos de Direito deveria compreender dois eixos de formação, o fundamental e o profissionalizante. O fundamental contemplava as seguintes disciplinas: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado), as quais faziam parte da formação “fundamental”. Já o Eixo Profissional fixava as disciplinas de Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional. Deveriam se somar a essas disciplinas as atividades complementares, concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização após o quarto ano de

curso, atividades de extensão, estágio de prática forense e monografia de conclusão de curso (BRASIL, 1994).

As principais novidades trazidas pela Portaria 1.886/1994 foram a nova concepção de prática jurídica, monografia como trabalho de conclusão de curso e o incentivo à especialização/direcionamento dos estudantes para áreas de seu interesse.

A Portaria passou a exigir que os cursos de graduação em Direito dispusessem de instalações adequadas para a criação e funcionamento do núcleo de prática jurídica. Como havia uma forte preocupação para se exigir a presença da prática jurídica nos cursos de Direito, essa pauta repercutiu na estruturação da Portaria 1.886/1994. Dos 17 artigos da referida Portaria, 4 foram destinados a regulamentação da obrigatoriedade da prática jurídica. O *caput* do artigo 10 apresentava as principais diretrizes que o estágio de prática jurídica deveria observar: “o estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente”.

A ideia do núcleo de prática jurídica era possibilitar o treinamento de estudantes em demandas afetas à Advocacia, Judiciário, Ministério Público, Defensoria e demais profissões da carreira jurídica. Além disso, também tinha como foco o atendimento ao público, possibilitando um maior acesso ao sistema de justiça. Em 1995, Bastos escreveu um texto apontando as principais mudanças e desafios com a publicação da Portaria 1.886/1994. Sobre a criação do núcleo de prática jurídica, ele relatou que

a exigência de criação dos Núcleos de Prática Jurídica obriga a escola a desenvolver amplo programa de atividades comunitárias de entrosamento com Juizados especiais, defensorias e promotorias públicas como Pré-requisito de qualificação e funcionamento do ensino prático (p. 89).

Vejamos que o entendimento pedagógico predominante da época era que a qualidade da educação jurídica dependia de parcerias com as instituições do sistema de justiça. O sistema de justiça era visto como o principal berço do saber jurídico. Aqui, não estamos negar a importância dessas instituições, mas a educação jurídica, sobretudo aquela desenvolvida no espaço acadêmico, deve se pautar em aspectos pedagógicos e se vincular a sua autonomia didático-científica, conforme aponta a Constituição Federal de 1988.

Outra novidade prevista na Portaria foi o incentivo à interdisciplinaridade. O artigo 6º previa o conteúdo mínimo do currículo, apresentando as disciplinas fundamentais e profissionalizantes, nos incisos I e II, respectivamente. Já no § único expressava que outras

matérias e disciplinas abordando novos direitos poderiam compor o currículo, observando a realidade regional onde os cursos estavam inseridos e com foco na interdisciplinaridade. Ou seja, “a Portaria, também, deixa visível a relevância do conhecimento interdisciplinar e da formação prática, coordenada entre os estudos práticos internos e as exigências da OAB, abrindo, inclusive, o curso de Direito para novas conexões institucionais de intercâmbio [...]” (BASTOS, 1995, p. 87).

A exigência da monografia como requisito obrigatório para a conclusão do curso foi outra novidade trazida pela Portaria, sendo obrigatória a apresentação e defesa diante de banca examinadora, devendo a escolha do tema e orientador ficar a critério do estudante. Até então forjado majoritariamente no ensino, os cursos de Direito encontram na Portaria 1.886/1994 a possibilidade de inserir/exigir a monografia como trabalho pedagógico que se vinculasse ao eixo da pesquisa. A monografia não se restringia a mera oportunidade para o estudante desenvolver pesquisa durante o curso de graduação em Direito, mas também era vista como a oportunidade de aproximar o docente com a orientação e (re)qualificação científica (no sentido de aperfeiçoamento) e como uma possibilidade de aproximar a graduação com a pós-graduação (BASTOS, 1995).

Mesmo sendo pensada e instituída num contexto político, econômico e educacional conturbado e considerada um marco para a educação jurídica do país, a Portaria 1.886/1994 não passou imune das críticas, como é natural ocorrer em todo processo de mudança, sobretudo quando envolve transição de concepção pedagógica de cursos de Direito, um dos mais tradicionais e resistentes a mudanças no campo da educação.

Por exemplo, Horácio Wanderlei Rodrigues (1995, p. 37) teceu críticas logo no ano seguinte ao da publicação da Portaria. Para ele, não poderia buscar mudanças na educação jurídica simplesmente por meio de modificações curriculares, porque o problema envolve questões epistemológicas e políticas, o que torna tal prática estéril perante esses problemas. E, se insistir com essa prática, “ter-se-á apenas um amontoado de matérias soltas. Um currículo deve ser orgânico, dialeticamente integrado”. Ele ainda critica a atuação das instituições para pensar e elaborar a Portaria, pois “[...] não pode ser integralmente imposto de cima para baixo, via Ministério da Educação, Ordem dos Advogados do Brasil ou qualquer outra instituição, pois cada realidade concreta deve ser respeitada”.

As críticas não se restringiram à época de vigência da Portaria, elas se revelam ainda hoje. Oliveira (2019, p. 263) aponta que, logo na ementa da Portaria era possível encontrar contradição. Assim, nas palavras dele, a Portaria “indicava uma contradição ou uma redundância em seus termos ao fixar as ‘diretrizes curriculares’ e, ao mesmo tempo ‘o conteúdo

mínimo do curso jurídico””. Ainda, “se as diretrizes devem conter orientações gerais e requisitos mínimos para formatação curricular pelas instituições, a ideia de também estabelecer “conteúdos mínimos” soa como um pleonasmo”. Também, poderia ser que o “pleonasmo” tivesse como objetivo dar “[...] uma ênfase para que as instituições se sentissem mais livres, com receio de ocorrer o que a história acabou confirmando, os tais ‘conteúdos mínimos’, em quase todo o país, produziram currículos plenos quase idênticos entre si [...]”.

Somamos a isso o fato de que a Portaria 1.886/1994 foi publicada sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, o que acabou por, também, tornar-se mais um ponto de crítica, sob a justificativa de anacronismo entre as duas normas. Em 1996, via Lei 9.394, foi instituída a nova LDB, e o argumento de anacronismo permaneceu, não mais em relação à norma LDB antiga, mas em relação às novas diretrizes.

A intensificação das críticas à Portaria 1.886/1994 ensejou a criação de grupos de trabalhos com o objetivo de maturar novas mudanças nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito.

Diante desse contexto, já em 1997, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer n.º 776/1997, o qual trazia orientações básicas para a construção das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A principal novidade defendida nesse Parecer consistia no incentivo à formação diversificada, devendo o curso proporcionar outras formas de processos formativos, por meio de habilidades e competências. Essa ideia estava de acordo com o que previa o artigo 1º da LDB de 1996: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação emitiu outro Parecer, o de número 583, dando novas orientações para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Esse Parecer orientava que as diretrizes deveriam contemplar 7 pontos: perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado, competência/habilidades/attitudes, habilitações e ênfases, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares e acompanhamento e avaliação.

Ou seja, a quantidade pareceres orientando as diretrizes dos cursos de graduação ratificava a ideia de que a Portaria 1.886/1994 era anacrônica em relação à LDB de 1961 (concepção ultrapassada de educação) e continuou sendo com a LDB de 1996 (concepção sofisticada de educação). Vejamos que essa também foi a visão do Parecer n.º 146/2002, do CES/CNE, o qual expressava que com o advento da LDB de 1996 e as DCNs [...] “não se

justifica mais, tanto do ponto de vista jurídico como acadêmico, cogitar que esteja em vigor a Portaria 1.886/94 para o curso de Direito, considerada até a sua automática revogação [...]” (p. 29).

Até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito de 2004, tivemos o Parecer CNE/CES nº 67/2003, também se apresentando como referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação, Parecer CNE/CES nº 55/2004, que orientava a instituição das novas diretrizes. Nesse Parecer, houve um ponto de grande discussão no campo da educação jurídica, pois entendia que a monografia deveria ser vista como componente opcional da instituição, retirando a sua obrigatoriedade.

A Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi) entrou com um pedido de reconsideração do Parecer 55/2004 por discordar da não obrigatoriedade da monografia nos cursos de graduação em Direito. Ao criticar o Parecer 55/2004, emitiu o Parecer CNE/CES nº 211/2004, o qual assegurava que a monografia era *“um momento concentrado em que o aluno é solicitado a demonstrar as habilidades e competências que lhes foram fornecidas ao longo do curso”* (BRASIL, 2004, p. 2, itálico no original).

Em nossa ótica, retirar a obrigatoriedade da monografia se caracterizaria como um retrocesso para a educação jurídica, porque num curso que predomina, em regra, as atividades de ensino, retirar uma das poucas atividades de pesquisa que o estudante desenvolve é atacar e desincentivar o tripé universitário.

Mas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, acatou a sugestão da ABEDi e tornou obrigatória a elaboração de trabalho de conclusão. Importante destacarmos que as diretrizes não expressam o termo “monografia”, apenas “trabalho de curso”, conforme artigo 10: “o Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos”. Dessa forma, ficava a critério das instituições adota a monografia como trabalho de conclusão ou qualquer outra espécie, como artigo científico, por exemplo. Portanto, as diretrizes de 2004 previa o trabalho de conclusão como obrigatório, mas não necessariamente no formato de monografia.

Apesar de os debates acerca da obrigatoriedade ou não da monografia nos cursos de graduação em Direito terem ganhando destaque na política curricular, entendemos que a principal inovação trazida pela DCNs de 2004 foi a previsão de a formação estudantil ser baseada em competências e habilidades:

- 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.

Para atingir a formação baseada em competências e habilidades, o curso de graduação em Direito deveria prever, dentro do seu projeto pedagógico e no currículo, atividades que contemplassem os seguintes eixos de formação: Formação Fundamental, que tinha como objetivo possibilitar o diálogo do Direito com outras áreas do conhecimento. Formação Profissional, que deveria abranger a formação dogmática e as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, com foco nas demandas sociais, políticas e econômicas. Por fim, previa a Formação Prática, que objetivava integrar o conhecimento teórico desenvolvido nos outros eixos e prático, que deveria ocorrer por meio do Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e atividades complementares.

É possível observarmos que as diretrizes só faziam menção à interdisciplinaridade no eixo de Formação Fundamental, como se não fosse possível ou houvesse dificuldade em ser interdisciplinar nos outros eixos de formação. Entendemos que disciplinas muito técnicas ou dogmáticas necessita de metodologias mais refinadas para praticarmos a interdisciplinaridade, mas não é impossível ao ponto de as DCNs nem incentivar a abordagem. Nesse sentido, Deisy Ventura (2004, p. 10) traz contribuição interessante ao defender que “a aplicação prática do conhecimento deve estar presente nas disciplinas propedêuticas, assim como as disciplinas técnicas não podem prescindir da teoria” [...], pois “a palavra-chave entre teoria e prática deve ser complementariedade, e não rivalidade ou contradição”.

Mesmo fazendo menção e abordando categorias como formação por competências, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, inserção ou supressão de alguma disciplina<sup>22</sup>, as Diretrizes de 2004 tinha como foco principal orientar a

---

<sup>22</sup> A inserção ou supressão de disciplinas e conteúdos obrigatórias nos projetos pedagógicos entra num campo de disputa que envolve tensões pedagógicas, políticas e institucionais que pode colocar a formação estudantil em segundo plano. Dessa forma, compactuamos com a ideia de Oliveira (2019, p. 270) de que “esses conteúdos não devem ser enquadráveis em “disciplinas” estanques, como podem reivindicar alguns docentes “donos” de certas

estruturação e organização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Direito. Dessa forma, a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as DCNs, “explicitou em termos claros e também abrangentes os elementos constitutivos de um projeto pedagógico” (FELIX, 2022, p. 68-69).

Felix (2022, p. 69) faz uma observação importante sobre as inovações trazidas pelas DCNs de 2004. De acordo com ela,

[...] em relação ao número de cursos de graduação hoje instalados no país, pode-se inferir que a possibilidade de inovação incentivada pelas diretrizes de 2004 quanto aos projetos pedagógicos foi encarada sob um prisma exclusivamente burocrático, sem efetivamente se constituir como uma oportunidade de engajamento da comunidade acadêmica em sua estruturação. A esmagadora maioria dos cursos segue modelos estruturados para satisfação mínima dos critérios de qualidade vigentes para a área de conhecimento, sem qualquer deferência à projetos pedagógicos mais afinados à realidade discente da instituição onde está formalmente instalado, e sem levar em conta as possibilidades acadêmicas de seu quadro docente.

Já as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES n° 5, de 17 de dezembro de 2018, tem como objetivo principal ratificar/fortalecer alguns aspectos presentes nas diretrizes anteriores, como a obrigatoriedade de Trabalho de Curso, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. Mas também trouxe aspectos novos, como o incentivo à inovação e à internacionalização da educação jurídica, emprego de metodologias ativas na integração entre teoria e prática. Além disso, deu maior ênfase à necessidade de formação baseada em competências e habilidades, então expressada nas diretrizes anteriores de forma passageira e superficial. Ou seja, é somente nas DCNs de 2018 que a formação baseada em competências e habilidade passa a ser incentivada com maior veemência.

Para termos uma ideia do tratamento dado pelas DCNs de 2018 à formação por competências é importante apontarmos a quantidade de menções feitas a esse tipo de formação no decorrer dos dispositivos da Resolução. Nas DCNs de 2004, as competências e habilidade foram mencionadas três vezes, em três artigos diferentes (artigos 2º, 4º e 8º). Já nas DCNs de 2018, as competências foram citadas seis vezes, o dobro em relação às DCNs de 2004, em cinco artigos diferentes (artigos 2º, 4º, 5º, 8º e 9º). As habilidades foram expressados em três artigos diferentes, mesma quantidade de 2004 (artigos 2º, 8º e 9º).

---

disciplinas, que podem insistir em postular que sejam elas “obrigatórias” por numerosas razões, arriscando tornar a matriz curricular, novamente, uma grade inflexível, a frustrar o projeto do curso e bloquear os diversos itinerários discentes que seriam possíveis”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, logo em seu artigo 2º, inciso II, prevê que deverão constar no Projeto Pedagógico do Curso de Direito “as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática”. Foi a primeira vez que apareceu, expressamente, a formação baseada em competências e habilidades como elementos essenciais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação em Direito.

O artigo 4º das DCNs de 2018 expandiu as competências essenciais que os cursos de Direito devem possibilitar aos estudantes. Nas DCNs de 2004, eram 8 competências e habilidades<sup>23</sup> elencadas no artigo 4º. Nas de 2018, houve uma expansão para 14 competências, classificadas em cognitivas, instrumentais e interpessoais:

- 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 capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos 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

---

<sup>23</sup> O Art. 4º das DCNs de expressava que: 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.

do Direito ou de caráter interdisciplinar; e  
XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

A previsão nas DCNs de 2018 da formação baseada em competências não significa uma salvação messiânica para os problemas pedagógicos dos cursos de Direito, nem mesmo se fossem empregadas na sua totalidade, quanto mais se tratando apenas de previsão normativa. A formação por competências e habilidades deve ser vista como uma alternativa, como um incremento ao atual modelo formativo tradicional que predomina no país.

Outro ponto de destaque nas DCNs atuais foi o tratamento dado à interdisciplinaridade, até então citada nas diretrizes anteriores de forma superficial e inserida como espécie de complementariedade *pro forma*. Nas diretrizes atuais, a interdisciplinaridade é destacada no *caput* do artigo 5º, que trata das perspectivas formativas necessárias a um curso de graduação em Direito, e que deve estar incluída no PPC. Vejamos o que expressa o artigo 5º, um dos principais da Resolução: “o curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas”.

Também, as Diretrizes de 2018 ratificou e estimulou a prática de extensão nos cursos jurídicos em diálogo com as atividades ensino, pesquisa e iniciação científica, articuladas com a inovação, vivências da área de formação, o que pode ser feito junto à sociedade por meio de clínicas e projetos. Aqui, não adentraremos em mais detalhes sobre a extensão universitária nos cursos de Direito porque analisaremos a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no decorrer deste capítulo, em seção específica.

Importante destacarmos algumas mudanças trazidas pelas DCNs de 2018 acerca da inserção de disciplinas obrigatórias. As novas disciplinas inseridas no eixo de formação técnico-jurídica são Teoria do Direito, Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos, Direito Financeiro e Direito Digital, essas duas últimas inseridas via Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.

Além disso, as Diretrizes de 2018 abriu a possibilidade de os cursos, objetivando a diversificação curricular, introduzir em seu PPC conteúdos e componentes curriculares de interesse regional, nacional ou internacional, ou definir ênfases em determinados campos do conhecimento jurídico. Com isso, a ideia é possibilitar novas competências e desafios nos estudantes que se conectem com as demandas sociais contemporâneas, que podem envolver as áreas de Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do

Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (art. 5º, §3º).

Portanto, é possível percebermos que, desde a Portaria 1.886/1994, passando pelas Resolução CNE/CES nº 9/2004, até chegar Resolução CNE/CES nº 5/2018, as diretrizes dos cursos de graduação em Direito passaram por mudanças de diferentes aspectos, desde a carga horária do curso até concepções formativas. Abaixo, apresentaremos uma tabela comparativa das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, destacando os seguintes aspectos: Carga Horária, Estágio Não-obrigatório, Conteúdo mínimo, Conteúdos Transversais e complementares, Infraestrutura dos cursos, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio Supervisionado Obrigatório (Práticas Jurídicas), Incentivo à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e extensão, Inovação, Formação por Competências e Habilidades e Incentivo à Pós-graduação.

**Tabela 03: Comparação entre as DCNs de Direito**

<b>Eixos</b>	<b>Portaria MEC nº 1.886/1994<sup>24</sup></b>	<b>Resolução CNE/CES nº 09/2004</b>	<b>Resolução CNE/CES nº 05/2018<sup>25</sup></b>
<b>Carga Horária</b>	3.300 horas de atividades	3.700 horas de atividades <sup>26</sup>	3.700 horas de atividades
<b>Estágio Não-obrigatório</b>	Estágio Profissional de advocacia em convênio com a OAB. Extracurricular.	Pode estar contemplado, em parte, na prática jurídica.	Pode estar contemplado, em parte, na prática jurídica.
<b>Conteúdo mínimo</b>	<b>Fundamentais</b> (Introdução ao Direito, Sociologia, Filosofia, etc.); e <b>Profissionalizantes</b> (Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, etc.)	<b>Eixo de Formação Fundamental</b> (Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia); <b>Eixo de Formação Profissional</b> (Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Administrativo, etc.); e <b>Eixo de Formação</b>	<b>Formação geral:</b> Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; <b>Formação técnico-jurídica:</b> Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, etc.; e <b>Formação</b>

<sup>24</sup> Em 1995, por meio da portaria nº 05/1995, foram criados os critérios e procedimentos para a manifestação da OAB nos pedidos de criação e reconhecimento de cursos jurídicos.

<sup>25</sup> A Resolução 02/2021 do MEC inseriu Direito Financeiro e Direito Digital na parte da Formação técnico-jurídica, além do letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação na formação técnico-profissional.

<sup>26</sup> Conforme Resolução 02/2007, do Ministério da Educação, somente em 2007 foi prevista a carga horária mínima dos cursos de Direito.

		<b>Prática</b> (Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares)	<b>prático-profissional:</b> Integração entre a prática e os conteúdos teóricos, especialmente o diálogo entre a prática jurídica e o Trabalho de Curso.
<b>Conteúdos Transversais e complementares</b>	“As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade”.	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, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.	Prioriza a interdisciplinaridade e a articulação entre os saberes.
<b>Infraestrutura dos cursos</b>	Não faz menção	Não faz menção	Não faz menção
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	Monografia	Obrigatório, mas deixou aberto para as IES fazerem a regulamentação via conselho competente.	As IES deverão decidir acerca dos critérios, procedimentos e mecanismo de elaboração e avaliação dos Trabalhos de Conclusão.
<b>Estágio Supervisionado Obrigatório (Práticas Jurídicas)</b>	300 horas obrigatórias	Realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica ou, em parte, nas instituições	A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos

		parceiras (Judiciário, MP, Defensoria) <sup>27</sup> .	profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando. 20% da carga horária dos cursos de Direito devem estar voltadas às atividades complementares e à prática jurídica. Além da IES, a prática jurídica pode ser realizada em empresas, MP, Judiciário, Defensoria, Escritórios e demais departamentos jurídicos oficiais.
<b>Incentivo à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e extensão</b>	Ensino, pesquisa e extensão interligados e obrigatórios.	Art. 2º Incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.	As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa
<b>Inovação</b>	Para a época, a sua instituição, por si só, já pode ser considerada uma inovação.	Uma das principais inovações dessas diretrizes foi a previsão da formação por competências.	Ratificação e aprofundamento no incentivo à formação por competências.
<b>Formação por Competências e Habilidades</b>	Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competência: [...].	Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: [...].	Assegura que o Projeto Pedagógico deve constar “as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática”.
<b>Incentivo à Pós-graduação</b>	Não faz menção.	Sim. Art. 2º, § 2º - Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no	No PPC de Direito deve “constar modos de integração entre graduação e pós-graduação,

<sup>27</sup> A Resolução nº 03/2017 do MEC aumentou as possibilidades de realização do estágio supervisionado obrigatório, podendo ser realizado tanto na própria instituição, via Núcleo de Práticas Jurídicas, quanto nos escritórios de advocacia, Defensorias, Poder Judiciário, Ministério Público, Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais.

		Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu [...].	quando houver” (Art. 2º, §1º, VI).
--	--	--	------------------------------------

**Fonte:** autor (2023).

É notório que houve um avanço no que concerne à concepção de educação jurídica quando comparamos o que estava disposto nas diretrizes anteriores com a atual, mas isso não significa que as mudanças foram estruturais e possibilitaram uma quebra de paradigma. Ao nosso ver, o que houve foi uma ruptura com a Portaria 1.886/1994 e alguns avanços normativos com as diretrizes de 2004 e 2018, mas com poucos resultados práticos nos aspectos pedagógicos, o que muito se deve à resistência metodológica e epistemológica, temática que abordaremos no próximo tópico.

### 2.3 Resistências às mudanças epistemológicas e metodológicas

Mudar as concepções pedagógicas de um curso via diretrizes curriculares, como, por exemplo, tornando componente obrigatório ou optativo pode até (re)orientar e (re)organizar os caminhos a serem seguidos, mas não é sinônimo de uma efetividade nas mudanças epistemológicas e metodológicas. Isso muito se deve à coalizão de forças existentes entre os mais variados atores educacionais, que vão desde os interesses do Estado, via Ministério da Educação, até os interesses mercadológicos e individuais de instituições, estudantes e docentes.

Quando se trata dos cursos de Direito, as resistências tendem a ser mais acentuadas em virtude do campo de formação em que foram concebidos e desenvolvidos os cursos jurídicos no país. Ora, um curso que foi forjado a partir de uma cultura bacharelesca, estatista, liberal, burocrática, e que segue e direciona sua formação por meio de doutrinas não podemos esperar que esse campo tenha aceitação tácita de mudanças educacionais.

Não vamos fazer uma análise histórica da formação histórica dos cursos de Direito no Brasil, mas é importante mencionarmos que muito do que se praticava, do ponto de vista pedagógico, em 1827, ainda é replicado atualmente na maioria dos cursos. O que mais nos chama a atenção não é a estruturação dos cursos de 1827, até porque se tratava de outro contexto econômico, políticos, social e educacional em que o objetivo dos cursos de Direito era, precipuamente, gerir o novo Estado Nacional que se formava com a independência do Brasil de Portugal. Mas o curioso é continuar desenvolvendo um modelo pedagógico de quase 200

anos atrás, com currículo “engessado”, com pouca margem para docentes e discentes desenvolverem atividades inovadoras.

Em 1984, Joaquim Falcão publicou um texto que destacava algumas características pedagógicas dos cursos de Direito. Apesar de fazer quase 40 anos da publicação do livro, permanece muito atual a sua crítica à estruturação curricular. De acordo com ele, os cursos de Direito possuíam uma rigidez na estrutura curricular, com matérias obrigatórias distribuídas de forma estanque e comuns a todos os estudantes. Com algumas exceções, como, por exemplo, os casos do curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, do estado de São Paulo (FGV-SP), que atua fortemente com a utilização de metodologias ativas, a metodologia aplicada nos cursos de Direito continua atrelada ao passado (GHIRARDI, 2020).

Como a educação jurídica não pode estar aquém das demandas sociais contemporâneas, pois, “há reconhecimento de que a atividade jurídica, desempenhada pelos diferentes profissionais, é também necessária à consolidação da democracia no continente e na consequente defesa do estado democrático de direito” (FELIX, 2014, p. 38), é imprescindível desenvolvermos novas abordagens capazes de diminuir o fosso entre o que é ensinado/aprendido e as vicissitudes jurídico-sociais.

Com isso, somos cientes de que “o principal desafio que se coloca neste contexto é que todo o sistema de justiça, incluindo o sistema de ensino e formação, não foi criado para responder a um novo tipo de sociedade e a um novo tipo de funções”. Há, desse modo, um “processo de continuidade para fazer melhor o que sempre tinha feito” (SANTOS, 2007, p. 54).

Assim, em regra, os cursos de graduação em Direito dão maior ênfase aos conteúdos teóricos e à disciplinarização dogmáticas tradicionais em detrimento de processos pedagógicos que preparem os estudantes para enfrentar as vicissitudes fora do campo jurídico-normativo, acarretando, com isso, um processo de desumanização do Direito (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Direcionar a formação dos sujeitos, predominantemente, ao aperfeiçoamento de técnicas jurídicas, sem levar em consideração a necessidade de formação crítica e o diálogo com a realidade social, atenderá, exclusivamente, às demandas mercadológicas do Direito. Formar profissionais do Direito com foco no mercado de trabalho não é nenhuma novidade no campo da educação jurídica. É uma concepção da década de 1970, que rompeu com a visão formativa que direcionava à formação jurídica para atender as funções burocráticas estatais (FALCÃO, 2012).

Com a mudança de foco dos cursos de Direito, era esperada, ao mesmo tempo, uma mudança de visão pedagógica, afinal, a demanda social havia mudado, não sendo mais o Estado

como destino dos bacharéis, mas o mercado, com foco no modelo econômico liberal que se adotava. Dessa forma, o destinatário da educação jurídica também mudou, deixou de ser uma educação focada na elite política brasileira para se voltar à formação da classe média. Da mesma forma, a mudança do perfil estudantil não possibilitou novos modelos pedagógicos. Pelo contrário, os cursos continuaram a seguir a mesma perspectiva de formação adotada em 1827, baseada na tecnocracia estatal (SILVA, 2022).

Com foco na formação de bacharéis para alcançar os cargos burocráticos da administração pública ou atuar na vida política, os primeiros cursos de Direito se voltaram ao ensino. Ou seja, com a criação dos dois primeiros cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, em 1827, o objetivo era atender aos interesses de grupos paulistas e de estados da região nordeste, através da constituição de uma “elite política coesa disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina” (ADORNO, 1988, p. 92). Porquanto, desde o século XIX, havia uma necessidade de formar um bacharel com vocação para a vida pública e a construção da ideologia de um Estado Nacional, que precisava caminhar, paralelamente, às novas demandas sociais. Essas demandas não abarcava a parte subalterna da sociedade. O foco era na elite dominante do país.

Não há problemas de a educação jurídica contemplar as demandas mercadológicas, mas os cursos não podem ter como fim exclusivo preparar os estudantes para as demandas postas pelo mercado, sob pena de entregar as rédeas da educação aos interesses do mercado. Além do mercado, é preciso atender às questões atinentes ao desenvolvimento social, com formação crítica, já que se formar dentro de uma perspectiva acrítica e, predominantemente, voltada ao mercado de trabalho “no máximo você ficará treinado. Mas treino é treino, e jogo é jogo” (STRECK, 2017, p. 68).

Nesse sentido, Falcão (2022, p. 51) arremata que “a legalidade dogmática é a demanda maior do mercado de trabalho, presença maior nos livros, reflexões, práticas, artigos, pesquisas da profissão. É a área dos concursos públicos”. Assim, “cria-se um círculo vicioso, o currículo fica rígido e imovente”. O problema é que “as faculdades atendem às demandas imoventes do mercado parasitário e devolvem com habilidades mecânicas”.

Resistir às mudanças e insistir numa educação fincadas em práticas tradicionais e ultrapassadas, atendendo aos interesses do Estado e do mercado, tem se mostrado uma característica dos cursos de Direito atuais. Além da opção metodológica de o curso (docentes e discentes) optar por permanecer na zona de conforto pedagógica, sem se dedicar às novas abordagens, o alto custo para os cursos desenvolverem inovação emerge como óbice. Há, assim,

uma desarmonia entre a educação jurídica praticada e as exigências sociais e mercadológicas. Diante desse cenário, o que resta é continuar a praticar educação bancária e retroalimentá-la com as práticas pedagógicas do passado (FALCÃO, 2022). Portanto,

O curso de Direito deve estimular o aluno a sair da zona de conforto de dependência de ideias preconcebidas pelo docente, porque, quando ele termina a graduação e ingressa no mercado de trabalho, precisa caminhar com autonomia e, se não tiver desenvolvido essa habilidade anteriormente (qual seja: caminhar, aprender com autonomia), tornar-se-á um profissional obsoleto e ultrapassado, porque não será capaz de acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas, jurídicas etc. que exigem uma qualificação permanente (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 27-28).

A crítica ao passado não significar esquecê-lo ou desconsiderar a sua importância para a construção do conhecimento jurídico, mas como objetivo de superá-lo. A ideia é conhecer a fundo os problemas passados e focar em novas soluções para que não se repita no presente e futuro. Em outras palavras, precisamos aprender com a educação jurídica de outrora, mas não podemos nos restringirmos a essa concepção. É imprescindível “virarmos a chave” e seguirmos novos rumos pedagógicos.

Essa resistência da educação jurídica às mudanças e sua visão atrelada ao passado se caracteriza como uma negação às mudanças sociais no decorrer do tempo. As demandas sociais, políticas, econômicas de 1827, ano de criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em Recife e São Paulo, não são as mesmas de hoje, mas a forma de pensar, ensinar, aprender e executar o Direito são muito similares. Isso muito se deve, entre outros motivos, ao fato de a mudança do Direito ser mais lenta do que as mudanças da sociedade (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013).

Na década de 1990 Roberto Aguiar já chamava a atenção para o descompasso existente entre o que é concebido nos cursos de Direito e o que realmente emerge como demanda social. Assim, de acordo com ele,

A formação dos atores jurídicos, generalista, superficial e periférica, além de torná-los normativistas, mais ainda, textualistas, não reproduz um conhecimento contextual operatório, que dê conta juridicamente dos novos fatos, atos e fenômenos que emergem na sociedade. Assim, os atores jurídicos, dentre eles os advogados, não têm como conceber, entender e explicar, no âmbito da juridicidade, a nova dimensão da sociedade. Logo, não têm as mínimas condições para postular e decidir questões que versem sobre eletrônica, cibernética, alta tecnologia, patentes, propaganda e mesmo contratos internacionais ou novas formas de avanços (AGUIAR, 1991, p. 21).

Portanto, esse tipo de formação não deve ser extirpado da graduação em Direito, porém é importante pontuarmos que a atividade dos profissionais das carreiras jurídicas, sobretudo do advogado, “[...] tem exigido novos graus de especialização funcional e técnica – graus esses que requerem, entre outras coisas, saberes não apenas extra-dogmáticos como, até mesmo, extra-jurídicos” (FARIA, 1986, p. 47).

Com o avanço da tecnologia e da globalização, há uma necessidade muito maior de os profissionais das carreiras jurídicas compreenderem seu campo observando aspectos locais e globais. A hiperespecialização do Direito, com fechamentos de fronteiras para outras áreas do conhecimento não contribui para essa concepção global, engessando o profissional a visualizar somente o campo dogmático que atua. O estudante não ter uma visão global da realidade, seja ela política, econômica ou jurídica, enfraquece o seu senso de responsabilidade e solidariedade humana (MORIN, 2003).

Levando em consideração que “a despolitização da regulação social, o aumento das desigualdades sociais, a globalização das sociedades são realidades que criam um novo contexto a exigir novas funções à prática jurídica”, é urgente investirmos na formação inicial (graduandos) e na formação permanente dos profissionais do Direito (docentes, discentes, magistrados, promotores, defensores, etc.), pois “se não houver uma formação específica, a lei obviamente não será bem aplicada”. Desse modo, “temos que formar os profissionais para a complexidade, para os novos desafios, para os novos riscos” (SANTOS, 2007, p. 54).

No Brasil, a maior parte dos cursos de graduação em Direito não demonstram se adaptar as demandas globais, seguindo o ensino tradicional de leis e doutrinas predominantemente nacionais, concebendo o Direito como área autorreferenciada. Pelo que observamos, não há perspectiva de mudanças significativas no que se refere ao paradigma predominante da educação jurídica. Nesse sentido, Vieira (2012) pondera que as mudanças realizadas pelos modelos tradicionais de educação jurídica acabam se restringindo a atualização curricular e algumas mudanças pedagógicas pontuais. Ou seja, há uma priorização da técnica pela educação jurídica, mas a técnica é coisa secundária, que pode ser aprendida paralelamente com outras competências. Importante termos em mente que a técnica não nos possibilitará compreensão criadora, e, utilizada em excesso, destruiremos o ser humano (KRISHNAMURTI, 2009).

Emerge, assim, um fosso entre os conteúdos normativos ensinados na graduação em Direito e o extra normativo que repercute na sociedade. Desse modo, “as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade”. Por outro lado, é possível identificarmos que os “postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido,

em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais” (SANTOS, 2007, p. 58). Afinal, não podemos esquecer que o jurídico é determinado pelo conjunto de fatores sociais extra normativos (WARAT, 1980).

Com a expansão da educação superior no Brasil e no mundo, um dos principais desafios para a educação jurídica no início dos anos de 2010 era a expansão dos cursos de graduação em Direito, que não mais deveria se restringir às classes privilegiadas. Com essa cobrança por expansão, os cursos tradicionais, aqueles que praticavam a educação jurídica de tradição “coimbrã”, multiplicaram-se. Outro desafio para os cursos jurídicos foi a necessidade de formar um profissional cosmopolita, capaz de transitar e dialogar com outras áreas além do Direito, como política, economia, inovação. Por fim, há uma outra demanda que tem provocado discussões e necessidade de mudanças é a incapacidade de o Direito enfrentar as mudanças ocasionadas pelas transformações tecnológicas. O não enfrentamento desses problemas/desafios se deve ao fato de que, “diferentemente de outras áreas duras do conhecimento, ou mesmo de outros campos das ciências sociais aplicadas, como administração, economia ou política, o estudo do direito tem sido marcadamente paroquial” (VIEIRA, 2012, p. 32).

Conceber uma formação jurídica fincada na interdisciplinaridade não é clichê educacional ou modismo acadêmico. A interdisciplinaridade é uma troca, cooperação, intercâmbio entre saberes diversos (MORIN, 2003), que, se praticada de maneira séria, em que se pode gerar uma gama de conhecimentos orgânicos, que se comunicam entre si e são capazes de trazer respostas multifacetadas para problemas sociais de alta complexidade. Mas o que identificamos é a padronização de um formato disciplinar, até mesmo quando se trata de disciplinas menos dogmáticas que possibilitariam, em tese, uma maior capacidade de dialogar com outras disciplinas (áreas do conhecimento).

Bucci (2022), ao apresentar três pontos para pensar o futuro dos cursos de Direito, coloca a interdisciplinaridade como essencial. Além do diálogo interdisciplinar, ela defende a instituição de um projeto coletivo entre discente, docente e servidores da instituição em busca de uma unidade, bem como uma produção normativa que não se restrinja ao monismo jurídico (Direito estatal), mas que também tenha como foco o pluralismo jurídico.

Importante salientarmos que, ao adotarmos uma perspectiva disciplinar, não significa que abandonaremos a visão disciplinar, já que elas não são antagônicas e não se anulam entre si. A disciplinaridade e interdisciplinaridade atuam de forma a complementar uma à outra. Ou seja, a interdisciplinaridade se utiliza de métodos disciplinares, trazendo de uma disciplina para outra, mas sem anulá-las (NICOLESCU, 1999).

Mas estejamos cientes que não é fácil trabalhar com perspectivas interdisciplinares numa área forjada, desde a sua concepção, a partir de concepções pedagógicas dogmáticas e fragmentadas em disciplinares estanques, que não se comunicam ou pouco se comunicam entre si. Apesar de reconhecermos a importância de ser interdisciplinar no campo do Direito, nos alinhamos à ideia de Bucci (2022) de que praticar a interdisciplinaridade não é tão simples, sobretudo num contexto em que o curso está pautado em disciplinas, objetos de disputas por hegemonia.

O problema maior não é a falta de interdisciplinaridade nas atividades de ensino, que, apesar de ser plenamente possível a articulação de disciplinas (áreas do conhecimento), há uma certa limitação em virtude de questões burocráticas e coalisões de forças dentro da educação jurídica, como vimos acima. A contrariedade é a não utilização de práticas interdisciplinares em atividades que possibilitam uma maior autonomia docente e discente, como na pesquisa e extensão.

#### **3.4 Considerações acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito**

A Constituição Federal de 1988 prevê que a educação superior deverá obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mesmo com essa previsão constitucional, nos cursos de graduação do país predomina, majoritariamente, as atividades de ensino. Ou seja, o ensino virou sinônimo de educação superior e vice e versa. Com o crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, sobretudo o *stricto sensu*,<sup>28</sup> a pesquisa na graduação se tornou obsoleta, concentrando-se em nível de mestrado e doutorado. Já a extensão universitária, historicamente, ainda não despertou interesse ou ganhou importância e notoriedade dentro das universidades como as atividades ensino e pesquisa.

Preocupado com a aplicabilidade do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, previsto pela Constituição de 1988, foi realizado, também em 1988, II Encontro do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Com foco no compromisso social das universidades brasileiras, o objetivo do encontro era traçar estratégias para articular o ensino, pesquisa e extensão e materializar a indissociabilidade com retornos para a sociedade.

---

<sup>28</sup> Em 2011, o país tinha 3.128 programas de pós-graduação *stricto sensu*, pulando para 4.650 em 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-creceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em: 08 jun. 2023.

Cientes da predominância do ensino dentro das Instituições de Educação Superior, as discussões no fórum foram no sentido de dar novo significado à sala de aula. A sugestão era que a sala de aula fugisse do viés estritamente teórico-abstrato e concebesse a comunidade também como espaço de aprendizagem, aproveitando os conhecimentos e trajetórias de vidas de diversos atores comunitários, o que também acaba por potencializar a democratização do saber (FORPROEX, 2006).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não traz, expressamente, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas não deixa dúvida no seu texto que a educação superior deve se pautar no ensino, pesquisa, extensão e outras formas que possibilitem o saber. Assim, basta analisarmos o que expressa o inciso IV do artigo 43 acerca da finalidade da educação superior: “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. Nesse inciso, vemos que a LDB considerar essencial um diálogo entre ensino e pesquisa. Mais à frente, no inciso VII do mesmo artigo 43, assegura que outra finalidade da educação superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Com isso, resta claro que a LDB, ao expressar a finalidade da educação superior baseada em ensino, pesquisa e extensão se coaduna com o princípio da indissociabilidade previsto na Constituição Federal de 1988.

Nos cursos de graduação em Direito, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não foi negado. A Portaria 1.886/1994, que fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, mesmo sendo instituída ainda sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, mostrou-se fortemente vinculada com o que previa a Constituição de 1988 sobre essa temática.

Já no artigo 3º, as diretrizes asseguravam que “o curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]”. Além disso, também previa que o curso deveria destinar de 5% a 10% da carga horária total para atividades complementares, dentre elas pesquisa e extensão. Por fim, incentivava as instituições onde o curso estava sendo desenvolvido a firmar convênios de intercâmbio para docentes e discentes, com possibilidade de aproveitamento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica. Tratava-se de uma novidade, pois rompia com a ideia de que a educação se restringia ao ensino.

Ou seja, somente em 1994, com a edição da Portaria 1.886, do Ministério da Educação, houve a primeira mudança formal na concepção de educação jurídica, até então calcada na visão

tradicional. Como bem aponta Felix (2022, p. 60), a “portaria veio de encontro a expectativas claramente consolidadas na área em torno de visões da educação jurídica neste final do século XXI”. Uma das mudanças propostas pela portaria se referia à concepção de educação jurídica, rompendo com os ideais estritamente tecnicista e direcionando a atenção às questões sociopolíticas à época, notadamente a preocupação com a afirmação do Estado Democrático de Direito (FELIX, 2022).

Além dessa preocupação com as demandas sociopolíticas, a Portaria nº 1.886/1994 expressava que os cursos de Direito deveriam desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, com fundamento no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, o qual expressa: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Assim, pesquisa e extensão passaram a ser obrigatórias e interligadas com o ensino, formando o que denominamos hoje de tripé universitário. Nesse intercâmbio entre academia e comunidade, a pesquisa e a extensão têm papel fundamental. Enquanto a pesquisa “dota o estudante de uma percepção crítica e problematizadora da realidade social, política e econômica de sua própria sociedade e do contexto regional e mundial” (FELIX, 2014, p. 40-41).

O problema surge quando não há oferta de atividades de ensino, pesquisa<sup>29</sup> e extensão<sup>30</sup> capaz de articular novas competências para encarar os desafios contemporâneos impostos pelo mundo do Direito. Nesse sentido, Felix (2014, p. 63) pontua que “[...] os processos educacionais se vinculam necessariamente a um futuro desejado tanto pela sociedade onde estes processos se realizam, quanto pelos sujeitos sociais que os executam, como instituições, estudantes e professores”.

Em 2004, com a instituição das então novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, via Resolução CNE/CES nº 9, o princípio da indissociabilidade também foi contemplado. Porém, dessa vez houve uma mudança importante, deixando expressa no § 1º do artigo 2º que o tripé universitário deveria ser contemplado no Projeto Pedagógico do Curso como elemento estrutural: “incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica”.

---

<sup>29</sup> A pesquisa nos cursos de graduação em Direito não deve ser vista como empecilho para o desenvolvimento profissional. Pelo contrário, é urgente que haja um maior equilíbrio entre as necessidades profissionais e a formação científica. Ou seja, “esse é um processo que comporta retroalimentação entre prática e pesquisa, rejeitando a concepção desses mundos como espaços isolados, não comunicáveis” (FREGALE FILHO; VERONESE, 2004, p. 68).

<sup>30</sup> Aqui, defendemos uma extensão enquanto comunicação, que possibilite o diálogo e implique numa reciprocidade entre os sujeitos que não pode ser rompida (FREIRE, 1983).

Já nas atuais Diretrizes Curriculares, as quais foram instituídas em 2018, por meio da Resolução CNE/CES nº 5, novamente previu que nos Projetos Pedagógicos de Curso deverão constar como elemento estrutural o “incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica” (§1º, IX). Em seguida, no §3º as diretrizes são mais claras ainda quanto à necessidade da indissociabilidade: “as atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa”.

Porém, sabemos que o rompimento com a cultura bacharelesca não é fácil diante dos vícios provenientes de quase duzentos anos de tradicionalismo pedagógico, mas é necessário e urgente porque “[...] a multiplicidade de lugares pedagógicos, como a pesquisa e a extensão, é condição indispensável para a aquisição das competências que precisamos garantir ao menos em patamares iniciais” (FELIX, 2022, p. 70).

Um dia após a instituição das DCNs dos cursos de Direito, o Ministério da Educação instituiu a Resolução CNE/CES nº 7/2018, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Mesmo a Resolução tendo como objetivo a curricularização da extensão universitária, ela foi pensada e construída com forte observância ao princípio da indissociabilidade, com menções expressas sobre a necessidade de a extensão estar vinculada à pesquisa e ao ensino. Os cursos de graduação tiveram até o dia 19 de dezembro de 2022 para implantarem as atividades de extensão nos currículos, conforme prevê o artigo 19 da Resolução em comento.

Nesse sentido, a extensão deve compor a matriz curricular, com objetivo de contribuir para a construção interdisciplinar das mais diversas formas de conhecimento (educacional, científico, tecnológico), dialogando com outras instituições, sociedade civil e articulada com as atividades de ensino e pesquisa (art. 3º). Essa previsão não é uma novidade, ela vem se replicando nas mais diversas normas instituídas no país quando se trata de ensino, pesquisa ou extensão. A novidade, mesmo, foi a previsão, obrigatória, de, no mínimo, 10% da carga horária total do curso de graduação destinada à extensão universitária, devendo constar, de forma expressa, na matriz curricular dos cursos.

A extensão não pode ser desenvolvida de forma estanque, isolada de outras atividades educacionais. É notório que houve uma forte preocupação da Resolução em não deixar margem para que a extensão seja praticada com negativas às atividades de ensino ou pesquisa. Deve haver, de fato, uma indissociabilidade, conforme aponta o artigo 5º, inciso IV, que versa acerca da estruturação da concepção e prática de extensão universitária. Uma das quatro concepções é

“articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

Para verificar a (in)observância da materialização da curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação em Direito, o Ministério da Educação previu na Resolução CNE/CES nº 7/2018 que a extensão está sujeita à avaliação institucional interna/autoavaliação e externa *in loco*, em observância ao que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Vejamos o que dispõe o artigo 10 da Resolução acerca da avaliação da extensão.

Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

A avaliação interna da extensão deve observar três requisitos: pertinência das atividades de extensão para fins de creditação no currículo do curso, contribuição da extensão para se atingir os objetivos traçados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógico dos Cursos e a demonstração de resultados provenientes das atividades de extensão junto à comunidade participante (art. 11).

No que se refere à avaliação externa *in loco*, tanto a institucional quanto a de cursos, devem ser observadores, dentre outros fatores: cumprimento de, no mínimo, 10% da carga horária total do curso, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os docentes responsáveis por orientar e desenvolver atividades de extensão no curso. Aos estudantes, desde que observados os pré-requisitos, será assegurada a participação em qualquer atividade de extensão desenvolvida no âmbito da instituição (Art. 12).

A resistência à pesquisa e à extensão muito se deve à cultura da legalidade dogmática, potencializada pelas seleções e concursos públicos, o que acaba por pressionar e tensionar os currículos dos cursos jurídicos. Há, na verdade, uma cobrança implícita dos processos seletivos e uma cobrança explícita de estudantes que buscam esse tipo de formação. Ou seja, há um interesse para que os cursos de graduação em Direito se adaptem e flexibilizem seu currículo para atender a demanda dos concursos públicos, com formato de aulas expositivas e dogmáticas. Essa forma pedagógica se assemelha nada mais é do que uma espécie de educação bancária (FREIRE, 1983) sem a existência de críticas e problematizações.

É urgente que os cursos de Direito articulem seu ensino com outras formas pedagógicas, sobretudo a pesquisa e a extensão, indispensáveis aos profissionais da área jurídica. De acordo

com Felix (2014, p. 40-41), a pesquisa jurídica se mostra relevante porque “[...] dota o estudante de uma percepção crítica e problematizadora da realidade social, política e econômica de sua própria sociedade e do contexto regional e mundial”. Enquanto a extensão “propiciam aos estudantes a oportunidade de atuarem junto a segmentos sociais que demandam ações ou formas de intervenção cidadã correlatas à área de conhecimento em que se especializam”.

Fomentar a pesquisa e extensão não significa negar o ensino, pois entendemos que as três perspectivas são indissociáveis e complementares. Nesse sentido, Moita e Andrade (2009, p. 269) trazem contribuição relevante acerca da articulação do tripé universitário. De acordo com elas, não há espaço dentro da universidade para concepções duais do tripé universitário.

se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

A cultura bacharelesca predomina e sustenta uma imensa cadeia de cursos que priorizam ou dá exclusividade ao ensino, marginalizando outros espaços pedagógicos, como a pesquisa e extensão. O problema desse modelo é a constatação de que a metodologia de ensino privilegia a prática da memorização de institutos sem maiores reflexões sobre o fenômeno jurídico. Esse quadro acaba por afetar negativamente a pesquisa e extensão na área jurídica, que necessita de um campo interdisciplinar e propício à problematização e crítica, o que não ocorre em cursos engessados no ensino.

Assim como o ensino e a pesquisa, por meio da extensão universitária é possível fomentarmos competências em estudantes dos cursos de graduação em Direito. O posicionamento epistemológico do Direito, que se aproxima, pelo menos teoricamente, (ou deveria se aproximar, de outras áreas do conhecimento como Economia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, etc. facilita a implementação de atividades de extensão das mais variadas formas. A partir de 2018, com a curricularização da extensão universitária, a área do Direito tende a ter um grande avanço nos projetos de extensão, até então vistos como um gargalo para a efetivação de uma educação jurídica fincada no tripé universitário.

A partir do ano de 2023, com a previsão da extensão nos currículos dos cursos de graduação, novas demandas pedagógicas irão surgir, sobretudo no Direito, um curso

historicamente deslocado das práticas extensionistas. É da essência extensionista a aproximação da academia com a comunidade, um diálogo entre saberes científicos e populares, praticando o que Boaventura denomina de ecologia dos saberes. Dentro dessa abordagem, algumas especificidades precisam ser levadas em consideração, porque envolvem múltiplas subjetividades, seja dos estudantes ou da população que recebe os saberes da academia. Portanto,

As atividades de extensão propiciam aos estudantes a oportunidade de atuarem junto a segmentos sociais que demandam ações ou formas de intervenção cidadã correlatas à área de conhecimento em que se especializam. Propiciam ainda o desenvolvimento de competências interpessoais importantes, como o compromisso e o respeito pela diversidade e multiculturalidade, entre outras (FELIX, 2014, p. 40-41).

Atuar na extensão é saber praticar a alteridade, é se colocar no lugar do outro, fazendo uma abordagem de aproximação, buscando diminuir a violência simbólica entre o extensionista e quem se dispõe a participar da atividade de extensão. Essas particularidades nos mostram o desafio para o estudante e docente desenvolverem atividade de extensão, além de outros fatores que envolvem logística, escassez de recursos. É por todo esse contexto que os estudantes de Direito devem atuar em atividades de extensão com compromisso e respeito à diversidade e multiculturalidade, comprometimento com os direitos humanos e com a democracia e prezar pela coesão coletiva do grupo extensionista.

### **3 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FD/UNB**

Neste capítulo, compreenderemos em que medida a formação baseada em competências pode contribuir para o aperfeiçoamento da educação jurídica. Inicialmente, faremos a conceituação da formação por competências e como ela trabalhada dentro do campo jurídico, mais especificamente a partir da concepção pedagógica desenvolvida no Projeto *Tuning* na América Latina. Posteriormente, utilizando a técnica de pesquisa da Observação Participante, analisaremos como a formação por competência pode ser trabalhada na educação jurídica, sendo o nosso campo de análise a Disciplina de Pesquisa Jurídica, ministrada pela Professora Loussia Penha Musse Felix, no Curso de graduação em Direito da Universidade de Brasília, nos semestres letivos 2021.2 e 2022.1, períodos em que atuamos como assistente docente.

#### **3.1 A formação baseada em competências: a possibilidade para um novo momento de ruptura na educação jurídica brasileira**

O conceito de competência é utilizado desde a década de 1920, mas sua impulsão só ocorreu a partir da década de 1960 e 1970, com o aprofundamento do debate acerca do distanciamento entre as práticas pedagógicas das universidades e os reais problemas sociais, sobretudo as demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário, o psicólogo David Mc Clelland, vinculado à Universidade de Harvard, ganhou destaque em virtude de suas críticas. Ele apontava que as avaliações tradicionais aplicadas nas universidades não estavam sendo capazes de garantir o desempenho do estudante na vida social e nem no desempenho profissional. Além disso, o formato tradicional da educação e seus exames ensejavam a discriminação de minorias, mulheres e grupos vulneráveis no mercado de trabalho (MERTENS, 1996).

Já na década de 1980, os Estados Unidos e a Europa passam a adotar o conceito e as ideias de formação por competências como respostas às mudanças organizacionais e produtivas das empresas. Sob forte influência do modelo de produção japonês, as empresas dos Estados Unidos e da Europa percebem a necessidade de mudar a forma de qualificação de seus empregados. Assim, necessitava de uma formação holística, que fosse capaz de proporcionar uma visão profissional além da técnica e da destreza. O objetivo era, portanto, despertar nos sujeitos o saber e o querer, sendo que o primeiro se relaciona com o conhecimento e o segundo com a atitude (MORAES, 2013).

Ao adotar a formação por competências para qualificar seus empregados, as empresas acabaram por pressionar o sistema educacional a procurar novas perspectivas formativas para seus estudantes. Afinal, formar profissionais com uma metodologia tradicional e o mercado exigir formação por competências (vista como uma perspectiva inovadora) se mostrava contraditório e contraproducente. Não que a educação deva se pautar, exclusivamente, pelas exigências empresariais, mas a profissionalização ainda é o principal objetivo de quem se insere na educação, sobretudo a de nível superior. Villa e Poblete (2007) asseguram que, diante das exigências sociais por novas formações profissionais baseadas em habilidades e competências, a formação pode ocorrer tanto no campo profissional quanto no campo acadêmico.

Aqui, nosso foco será a formação no campo acadêmico. Inicialmente, é imprescindível apresentarmos o conceito de formação por competências, cientes de que há várias conceituações, com derivações de acordo com a área de atuação de quem a conceitua. Cruz (2001), mais focado às práticas pedagógicas, considera as competências como uma espécie de formação que acolhe saberes, atitudes e valores, que englobam o saber-ser e o saber-fazer, que devem atuar de forma orgânica, dialogadas entre si, capazes de apresentar respostas e saídas para situações diversas. Nas palavras dele, “a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31). Perrenoud (1999) se aproxima dessa conceituação de Cruz ao afirmar que competência é agir de forma eficaz a uma determinada situação, utilizando-se de conhecimento, mas não se limitando a eles, é necessário agir com sinergia e ter recursos cognitivos que vão além dos conhecimentos.

A conceituação de Villa e Poblete (2007, p. 23-24), à qual nos filiamos, aproxima-se da conceituação de Cruz (2001). Os autores concebem que se formar a partir de competências é ter “[...] um bom desempenho em contextos diversos e autênticos com base na integração e ativação de conhecimentos, normas, técnicas, procedimentos, habilidades e destreza, atitudes e valores”<sup>31</sup> (tradução nossa).

No Brasil, a formação por competências começa a ganhar espaço a partir da década de 1990, adotando como premissa a qualificação social (OFFE, 1990), e não o viés de capacitação profissional de quando surgiu na Europa e Estados Unidos. No Brasil, a década de 1990 foi marcada por reformas estruturais, muito impulsionadas pela promulgação da Constituição de 1988, que se funda na democracia e no estado de bem-estar social. E, dentro da concepção de

---

<sup>31</sup> Trecho original em língua espanhola: “el buen desempeño en contextos diversos y autênticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

bem estar social e de mudanças estruturais, a educação tem papel fundamental. É a partir desse contexto que a formação por competências passa a ganhar espaço nas discussões educacionais do país.

A principal justificativa para adotarmos a formação por competências na educação brasileira era as respostas insuficientes que a formação tradicional dispunha, baseada em conceitos abstratos e deslocados da realidade social. Surge, assim, a defesa de uma reforma curricular da educação, no final da década de 1990, a qual se buscava para a educação novas tarefas e desafios que levassem em consideração o contexto social (DIAS; LOPES, 2003), e com capacidade de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

E a ressignificação desse processo passava pelo rompimento da tradição pedagógica, do paradigma educacional dominante, mas nem todas percepções formativas tradicionais deveriam ser relegadas ou estava em desacordo com a proposta de formação por competências. Como exemplo, Dias e Lopes (2003) citam o elemento da formação voltado para as necessidades sociais e mercado de trabalho, comum à formação tradicional e à formação por competências. Ou seja, a mudança desejada pela formação por competência tinha como foco se conectar e se adaptar às demandas do mundo atual, que se encontram em constantes mudanças.

A crítica à formação por competências incide justamente no cerne de sua concepção, em que tinha como foco substituir os saberes provenientes da educação geral por saberes que possibilitasse a qualificação técnico-profissional. Contudo, vimos que essa noção de formação se refere ao período de criação das competências, na década de 1960, tendo como foco a qualificação de funcionários de empresas. A formação por competência no campo da educação engloba outros aspectos, não que estejam isentos de críticas, mas não podem ser confundidos simplesmente pelo viés profissional (saber-fazer) (RICARDO, 2010).

Mais especificamente, Ramos (2001) e Machado (2002) demonstrar preocupação com a instigação da individualização do indivíduo na formação por competência no mundo do trabalho. Para Machado, vincular a formação aos interesses do mercado trabalho gera um conformismo social nos indivíduos, os quais passam a acreditar que aquela prática precarizada e de incerteza emergia como a única possível. Já Ramos pontua que adotar formação por competência dentro de uma perspectiva mercadológica, fundada no individualismo personalista e produtivista pode comprometer a construção educativa emancipatória.

Outro foco de crítica às competências se refere à centralidade da formação. Se a formação tradicional é focada nos conteúdos, a formação de competência coloca como centro do processo o indivíduo, dando-lhe uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Porém, como assegura Ricardo (2010), a centralidade no indivíduo não tem como objetivo

diminuir a importância dos conteúdos, é apenas uma mudança de enfoque metodológico acerca dos conteúdos a serem abordados, com a formação centrada nos estudantes, e não nos conteúdos ou nos docentes.

Nós não concebemos a formação por competências simplesmente pelo viés formativo voltado para o mercado, a vemos como um enfoque didático e voltada para uma formação geral. Formação geral não é sinônimo de abstração ou generalidade, mas de um saber menos particular, bem como voltado para a aprendizagem significativa, ficada nos conhecimentos diversos (científico, tradicional e até senso comum). Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 7) pontua que aprender por competência possibilita “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Afinal, “as competências não se opõem aos saberes, mas ao mero acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim” (RICARDO, 2010, p. 618).

Só é possível fomentarmos as competências se tivermos capacidade de mobilização dos atores pedagógicos (discentes, docentes, equipe pedagógica), os quais devem estar disponíveis para compreender novas análises, abertos a treinamentos<sup>32</sup> e reflexões, capazes de renovar experiências e romper com o mero acúmulo de conhecimento sem integração dos sujeitos (RICARDO, 2010). Nesse sentido, Felix (2014) assegura que é fundamental que “a adesão a uma formação por meio de competências, entre outros objetivos, seja fruto de uma decisão institucional que possa agregar diversos grupos docentes para esta meta comum”.

Foi justamente a busca por um engajamento institucional que os países europeus publicaram, em 1999, na cidade de Bolonha, uma declaração conjunta de seus respectivos Ministérios da Educação estabelecendo padrões de qualidade para a educação superior. Nesse mesmo sentido, estava expressa na declaração de Bolonha que “em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior”.

Mas a declaração não tinha como foco, unicamente, fortalecer a educação superior na Europa, tinha como meta, também, promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo. O fortalecimento não era o fim em si mesmo, o fortalecimento econômico europeu também guia os interesses da Declaração de Bolonha. Ou seja, buscava-se fortalecer a economia europeia dando uma nova roupagem à educação superior do continente, e com visões de expansão para o resto do mundo, gerando um impacto geopolítico. Dentro dessa perspectiva formativa concebida e defendida na Declaração de Bolonha, estava a formação baseada em

---

<sup>32</sup> O fomento do treinamento pelas competências não significa uma autossuficiência do saber-fazer, porque o intelecto também está presente nas competências que adotam viés mais prático (RICARDO, 2010).

competências. Para visualizarmos a presença das competências na declaração, vejamos este trecho da declaração:

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias **competências** para encarar os desafios do novo milênio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural (grifo nosso).

Depreendemos, com esse trecho, que a formação por competência deveria guiar o processo de fortalecimento e expansão da educação superior europeia. Como instrumento de materialização das ideias dispostas no Tratado de Bolonha, foi instituído o Projeto *Tuning*, no início dos anos 2000, em que as universidades partes do projeto concordavam em fixar diretrizes comuns em seus currículos baseadas em competências comuns e específicas (FERREIRA 2014).

O projeto foi estruturado partir de 5 linhas de organização: 1) definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações; 2) definição das competências específicas para cada graduação; 3) utilização do sistema europeu de créditos; 4) definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; e 5) a função da promoção da qualidade no processo educativo (RUEDA; LIMA, 2018).

A primeira fase do Projeto, que deu ênfase nas definições de Competências genéricas, Competências disciplinares específicas e no papel dos sistemas de créditos (sistema ECTS), foi desenvolvida entre os anos 2000 e 2002, com a participação de 100 instituições da Europa, sendo coordenada pelas universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Países Baixos). Já a segunda fase, desenvolvida entre os anos 2003-2004, foi direcionada à função da aprendizagem, docência, avaliação e garantias de qualidade. Nessas fases (1 e 2), 9 áreas temáticas foram trabalhadas: Administração, Química, Ciências da Terra, Educação, Estudos Europeus, História, Matemática, Enfermagem e Física (EIRÓ, 2010).

Ainda em 2002, durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC), ocorrida em Córdoba, na Espanha, que tinha como objetivo apresentar os resultados da primeira fase do Projeto em desenvolvimento na Europa, representantes da América Latina que participavam da reunião demonstraram interesse em replicar o projeto nos seus países. Como um dos objetos do *Tuning* era expandir suas atividades para outros continentes, a demonstração de interesse por parte dos

representantes da América Latina foi vista como grande oportunidade de a União Europeia materializar o projeto geopolítico de expansão da educação superior com foco na formação por competências em outros continentes.

Diante disso, os representantes da América Latina elaboram um projeto em diálogo com o projeto piloto que estava em desenvolvimento na Europa e apresentaram à Comissão Europeia, em outubro de 2003. A proposta continha 8 projetos das universidades da América Latina: Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidade de Costa Rica (Costa Rica), Universidade Rafael Landívar (Guatemala), Universidade de Chile (Chile), Pontifícia Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade de Guanajuato (México) e Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela) (BENEITONE *et al.* 2007).

Foi nesse contexto, a partir de uma proposta intercontinental e pela busca de pontos de referências comuns (ou poderíamos chamar de ponto de convergência), que a formação por competências entra na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. Mesmo se mantendo fiel à concepção educacional do *Tuning*, a metodologia seguida na América Latina foi própria, obedecendo a 4 linhas de trabalho: 1) competências (gerais e específicas das áreas temáticas); 2) enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; 3) créditos acadêmicos; e 4) qualidade dos programas.

A implementação do projeto na América Latina começou com o debate de 62 universidades a respeito das áreas de Administração, História, Educação e Matemática. Com a repercussão dos debates e resultados, mais 120 universidades se interessaram em debater o projeto, acrescentando-se, assim, mais 8 áreas de conhecimento: Arquitetura, Direito, Enfermagem, Física, Geologia, Engenharia, Medicina e Química. Assim, 190 universidades de 19 países<sup>33</sup> da América Latina passaram a debater a ideia do Projeto, constituindo-se em 12 grupos temáticos (áreas do conhecimento).

O Projeto *Tuning* na América Latina ocorreu entre os anos 2004 a 2013, dividindo-se em duas fases: a primeira ocorreu entre os anos 2004 a 2007, e a segunda fase entre os anos de 2011 a 2013. Na primeira fase do projeto, o grupo definiu 4 metas a serem alcançadas com o projeto para a área do Direito: 1) modernizar o ensino do Direito ajustando o aos novos tempos e realidades; 2) alcançar um sistema que cubra plenamente as necessidades do futuro profissional e dos empregadores; 3) avançar em um processo de internacionalização no ensino do Direito que permita a mobilidade de alunos, profissionais e acadêmicos, e 4) incrementar a

---

<sup>33</sup> Importante destacarmos que República Dominicana não estava elegível para participar do Projeto, mas após solicitar formalmente a sua inserção e se comprometer com os custos de sua entrada, o país foi integrado.

qualidade do processo de ensino aprendido com um modelo transparente (BENEITONE *et al.* 2007).

Felix (2014), que atuou como coordenadora da área do Direito no Projeto *Tuning* na América Latina, aponta que essa primeira fase do Projeto serviu para consolidar alguns princípios bases da formação por competências. Dentre eles, a centralização do processo pedagógico no estudante, e não mais no docente como a pedagogia tradicional adotava. Centrar o processo pedagógico no estudante não é sinônimo de transferência de responsabilidade ou uma concepção individualista, relegando o docente, porém se trata de uma estratégia para fincar as bases metodológicas das competências e incentivá-lo a conceber a formação como um processo permanente na sua trajetória de vida. Atuando nessa perspectiva, atingiria o objetivo da educação contemporânea, que é formar um sujeito ativo no processo pedagógico, assim como “dotado de autonomia intelectual, metodológica e que fosse portador, como expressão de seu desenvolvimento integral, da capacidade de interagir com outros em sua condição de cidadão e profissional” (p. 25).

Foi nessa primeira fase que se explicou o tipo de metodologia e as competências almejadas pelo projeto *Tuning* América Latina, subdividindo-se em competências genéricas e específicas. As genéricas são comuns a qualquer nível de treinamento/escolaridade ou carreira profissional, comuns a todos os sujeitos, e imprescindíveis àqueles que estejam cursando nível superior, independentemente da sua área de formação. São competências que a vida (acadêmica, profissional, social, etc.) exige, que vão além do individual e do mercado, e não dependem de um domínio técnico específico. Por outro lado, as específicas se vinculam a uma titulação ou área específica. Cada área define as competências essenciais à formação do profissional a ser titulado.

Apesar de não haver vinculação, as competências genéricas e específicas adotadas na Europa e América Latina possuem similaridade. De acordo com Beneitone *et al* (2007), 22 competências gerais definidas para a Europa e para a América Latina são convergentes ou possuem similaridades.

É relevante destacarmos que a equipe do Projeto na América Latina teve autonomia durante a definição das competências. Ocorre que muitas competências são comuns em ambos continentes. Outras, acabam sendo uma demanda própria de algum país ou do continente específico, sendo imprescindível expressá-las. Esse foi o caso, por exemplo, da competência “compromisso ético”, exclusiva na América Latina e a competência “oportunidades iguais e temas de gênero”, prevista no Projeto da Europa e não prevista na América Latina (FELIX, 2014). Hoje, certamente, a competência de gênero também deve ser vista como uma pauta na

América Latina, sobretudo no Brasil. Portanto, nessa fase, foram estabelecidas, no relatório, 27 competências gerais acordadas para a educação superior da América Latina, comuns a todas as áreas, conforme podemos observá-las abaixo.

**Tabela 04: Lista de competências gerais acordadas para América Latina**

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

Fonte: Beneitone *et al* (2007).

Além das competências gerais, cada área do conhecimento elaborou suas competências específicas, obedecendo às suas especificidades. No caso da área do Direito, foram definidas 24 competências essenciais à formação do bacharel, conforme as apresentaremos na tabela abaixo. Importante destacarmos que esse rol de competências não é “fechado”. Com o passar dos anos, alguma competência pode se mostrar obsoleta e outras poderão surgir, dependendo da demanda social. Vincular-se às demandas sociais contemporâneas é um dos objetivos

fundamentos desse tipo de visão pedagógica. O “engessamento pedagógico” é uma característica da formação tradicional.

**Tabela 05: Lista de Competências Específicas de Direito**

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

V23	Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder adotar uma decisão fundada no Direito.
V24	Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas às quais representa.

Fonte: Beneitone *et al* (2007).

A diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas representa bem a função principal do *Tuning*: uma rede de comunidades de aprendizado, envolvendo docentes e discentes interconectados para debater e divulgar resultados do campo educacional nacional e mundial. Ou seja, o projeto tem, ao mesmo tempo, uma visão global e uma visão local. Dessa forma, “ele é global porque vem seguindo um caminho de formulação de padrões mundiais, mas também é local e regional, respeitando as particularidades e demandas de cada contexto (FELIX, 2014). Nesse sentido, o *Tuning* dialoga bastante com as ideias do pensamento complexo de Morin (2003 e 2008), segundo o qual a Complexidade é uma forma pensar, é aquilo que é tecido tudo junto, contemplando o local e o global. Uma abordagem assim possibilita a existência de uma relação de reciprocidade entre o todo/global e a parte/local, pois toda modificação local repercute no global e toda mudança global influencia na parte, sem o global apagar o local (costumes, cultura, história, lutas, etc.).

A noção de complexidade também está presente na metodologia do *tuning*, pois, embora esteja vinculada às metodologias de cunho global traçada na Europa, não abre mão de impactar no desenvolvimento do ensino superior das regiões objeto do projeto. De acordo com Felix (2014, p. 10) “a metodologia tem um objetivo claro: criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis, relevantes para a sociedade, com níveis de qualidade e excelência, preservando a valiosa diversidade das tradições de cada um dos países”.

Desenvolvendo-se a partir de 3 eixos centrais, a metodologia do *tuning* contempla: perfil do curso ou do diploma, programa de ensino e a trajetória de quem aprende. O primeiro eixo, que trata do perfil do curso ou do diploma, emprega a metodologia central do Projeto *Tuning*. Esse eixo se subdivide em 4 subeixos, alicerçado numa combinação de forças: 1) As necessidades da região (do local ao contexto internacional); 2) O meta-perfil da área; 3) A consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade; e 4) A missão específica da universidade (FELIX, 2014).

O subeixo 1 se apresenta com uma pauta fundamental para o campo da educação: o papel da educação superior para o desenvolvimento social, não restringindo a educação a um fim em si mesma. O *tuning* adota a concepção de que a educação precisa estar vinculada às questões econômicas, social e também às necessidades dos estudantes partes daquele espaço

geográfico, observando tudo que lhes é contextual, como desenvolvimento social, cultural, profissional, intelectual, etc.

No que concerne ao subeixo 2, o meta-perfil da área, tratava-se de uma nova etapa que foi desenvolvida pelo *tuning*. O meta-perfil é o “núcleo” do curso, que representa determinada área do conhecimento e dialoga com as competências específicas caracterizadoras de um campo específico do saber. Com a definição de um meta-perfil é possível entendermos qual o âmbito e o objetivo de um curso.

É justamente no meta-perfil o espaço adequado para pensarmos qual profissional o curso tem o intuito de formar. Para definirmos o meta-perfil é fundamental considerarmos as tendências futuras da profissão e da sociedade, objetivo do subeixo 3. Dessa forma, os estudantes, durante a formação, deverão focar mais na perspectiva futura do que no presente, adquirindo formações que impulsionem a inovação de seu campo de formação, com visão profissional e social.

Por fim, o subeixo 4 se vincula à noção do papel social da universidade que concede o título. Não pode a instituição se dedicar exclusivamente a emitir “papel título” sem considerar o contexto social onde está inserida. É justamente compreendendo o contexto onde está inserida que a universidade traça o perfil do estudante a ser formado.

O segundo eixo da metodologia do *tuning* se volta para o campo do ensino. Dentro desse eixo o *tuning* insere aspectos importantes, como o tempo do estudante destinado à realização das atividades, observando o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), qual o referencial teórico utilizado para fundamentar seu estudo e o nível de reflexão adotado para aprender, ensinar e avaliar as competências adquiridas durante o processo. Em suma, esse eixo da metodologia tem como objetivo centralizar no estudante metodologias de aprendizagem, ensinamentos e as avaliações durante o seu processo formativo.

O terceiro eixo metodológico se relaciona com o segundo, porque, à medida que o estudante aprende, ensina e avalia sua trajetória no curso, ele reflete e traça sua trajetória seguinte, seja ela acadêmica, profissional, passando e ter em mente a realidade social em que está inserida.

Realizada entre os anos 2011 e 2013, a segunda fase do projeto foi uma continuação da primeira fase, e teve como objetivo contribuir para a criação de um espaço de educação superior baseada na formação por competência, levando em consideração 4 eixos de trabalhos: elaboração dos metaperfis e dos perfis de 15 áreas temáticas contempladas pelo projeto, estando a área do Direito inserida nesse rol; refletir sobre cenários futuros para as novas profissões;

promover a criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências e criar um sistema de créditos acadêmicos de referência (FELIX, 2014).

A área do Direito, foco da nossa tese, teve seu grupo de trabalho instituído em 2006, em San José da Costa Rica, compondo o grupo Brasil, Colômbia, Argentina, Bolívia, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Englobar diversos países no projeto fundamenta-se na ideia de compartilhamento de experiências, expectativas e metodologias diversas entre docentes e discentes. Ou seja, tratava-se de uma materialização do que o projeto pensou: diálogo entre saberes e experiências diversas sem apagamento de trajetórias e culturas locais.

Definir o meta-perfil da área do Direito era o principal objetivo da segunda fase do Projeto *Tuning* na América Latina. O meta-perfil se caracterizava por definir as competências gerais e específicas e projetar cenários futuros de uma determinada área do conhecimento, sendo o ponto de partida da área do Direito uma avaliação de trabalho que fora desenvolvida durante a fase 1 do projeto. Ou seja, era “um conceito em construção que pretendia explicitar e sintetizar tanto as competências desejadas para o profissional em cada área quanto projetar um cenário de futuro para cada área e que levasse em conta as transformações pretendidas na educação superior” (FELIX, 2014, p. 30).

Para definir as competências gerais da área do Direito, utilizou-se como referência as 27 competências genéricas originárias estabelecidas na primeira fase do projeto. Das 27 competências genéricas originárias, 15 foram consideradas essenciais à formação do bacharel em Direito. Importante observarmos que a definição das competências nessa segunda fase levou em consideração as competências definidas na primeira fase do projeto, em que foram elencadas as competências genéricas e específicas para a educação superior em geral e para as áreas específicas. Ou seja, a segunda fase foi uma espécie de “afunilamento” da primeira, definindo e selecionando as 15 competências gerais sem perder de vista as 27 competências gerais inicialmente estabelecidas.

**Tabela 06: Lista de competências genéricas destacadas**

<b>Competência</b>	<b>Descritores</b>
01	Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos
02	Capacidade de organização e planejamento.
03	Responsabilidade social e compromisso cidadão.
04	Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.

05	Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
06	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
07	Capacidade crítica e de autocrítica.
08	Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
09	Capacidade de tomar decisões justificadas.
10	Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11	Habilidades interpessoais.
12	Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13	Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
14	Compromisso ético.
15	Compromisso com a qualidade.

Fonte: Felix (2014).

Apresentado diálogo com as competências genéricas do campo do Direito, nesta segunda fase do projeto também foram definidas as competências específicas que definiam o meta-perfil do estudante de graduação em Direito, sendo selecionadas 13 das 24 competências originárias<sup>34</sup>.

**Tabela 07: Lista de competências específicas em Direito**

<b>Competência</b>	<b>Descritores</b>
01	Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
02	Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
03	Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
04	Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
05	Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
06	Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
07	Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
08	Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
09	Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.

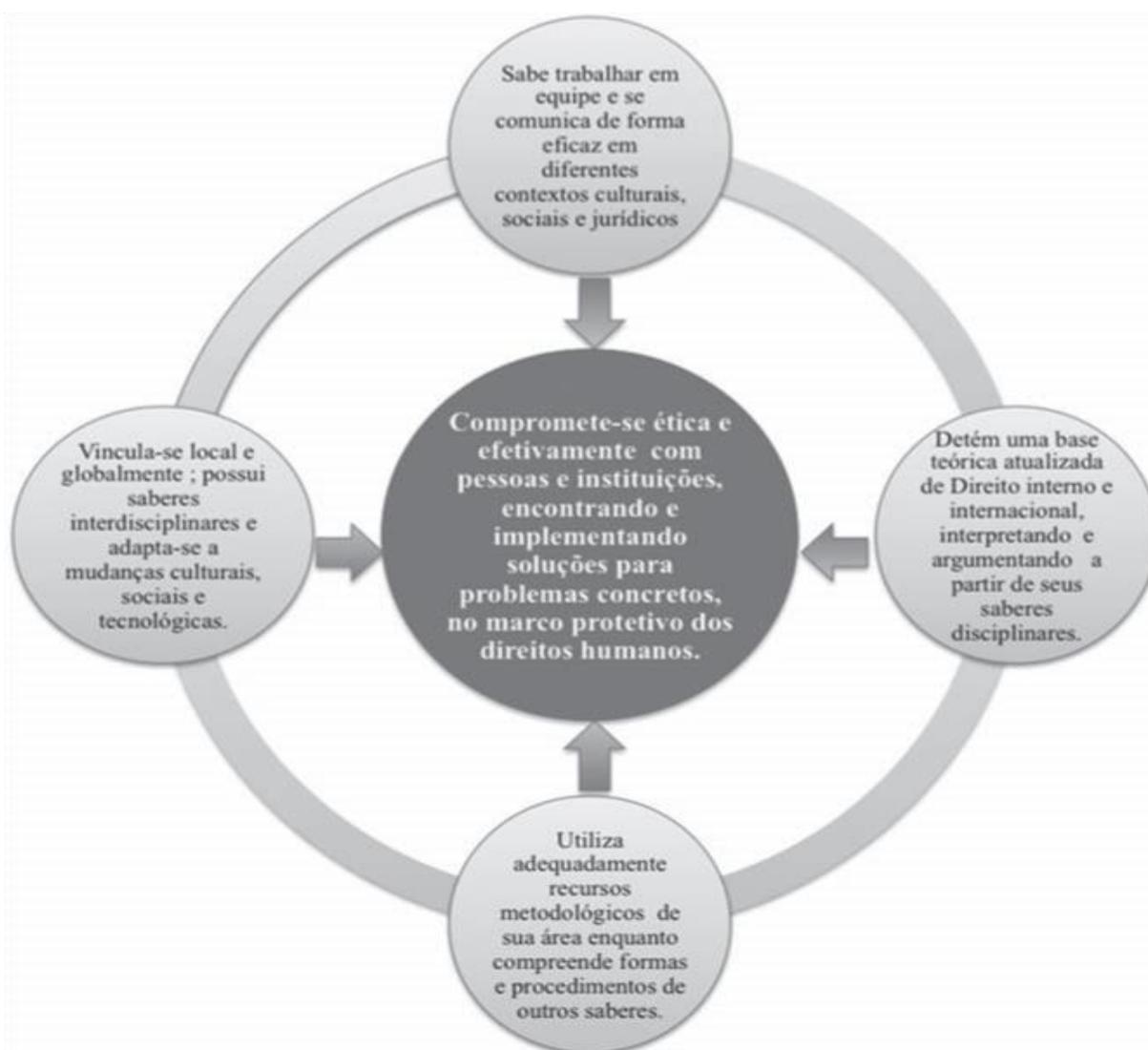
<sup>34</sup> Para consultar as 24 competências originárias da área do Direito, consultar o Relatório Final do Projeto *Tuning América Latina 2004 – 2007*. Disponível em: [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_PT.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf). Acesso em: 30 jun. 2023.

10	Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
11	Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
12	Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
13	Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.

Fonte: Felix (2014).

Vejamos na figura abaixo como o ciclo das competências específicas do Direito se estrutura, sendo seu “eixo gravitacional” o compromisso ético, com foco na resolução de problemas concretos e na defesa dos direitos humanos.

**Figura 01: Metacompetências do bacharel em Direito da América Latina**



Fonte: Felix (2014).

Conceber as competências genéricas e específicas como essenciais à formação do bacharel em Direito na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, não é sinônimo de concordância universal e atemporal, porque, em que pese terem inovado no sistema de educação superior, foram pensadas num contexto político, econômico, social e educacional de quase duas décadas atrás. Desse modo, as competências necessitam de constantes ajustes e adequações, podendo haver acréscimo e supressões de alguma competência geral ou específica, a depender das demandas sociais contemporâneas, sob pena de se tornarem anacrônicas e incorrem no mesmo erro da perspectiva formativa tradicional. No Direito, o anacronismo entre o que é proposto como formação nos cursos jurídicos e as demandas jurídicas atuais gera o que conhecemos como “crises” da educação jurídica, denunciada por San Tiago Dantas ainda na década de 1950.

Portanto, precisamos estar atentos às novas demandas contemporâneas do Direito e pensarmos mudanças e adequações que estimule o crescimento qualitativo da educação jurídica brasileira. A defesa das competências nos cursos de graduação em Direito não é apenas *pro forma*<sup>35</sup>, com previsão em diretrizes curriculares, projeto pedagógico e nos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), até porque já há essa previsão, mas a sua efetivação não vem ocorrendo a contento. Formar por competência não se resume à positivação de procedimentos em instrumentos normativos. Não significa negar a previsão normativa, mas a formação por competência

procura seguir uma abordagem integradora, considerando as capacidades através de uma combinação dinâmica de atributos que em conjunto permitem um desempenho competente como parte do produto final de um processo educativo que se articula com o trabalho realizado no ensino superior. Na Linha 1, as competências são compreendidas como saber e compreender (conhecimento teórico de uma área acadêmica, capacidade de saber e compreender), saber agir (aplicação prática e operacional do conhecimento a determinadas situações), saber ser (os valores como parte integrante da maneira de perceber os outros e viver em um contexto social). As competências representam uma combinação de atributos (relativo a conhecimentos e suas aplicações, aptidões, habilidades e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau de suficiência com que uma pessoa é capaz de realizá-los<sup>36</sup> (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2006, p. 15-16, tradução nossa).

---

<sup>35</sup> Imprescindível nos atentarmos às ponderações de Oliveira (2019, p. 271) acerca dos riscos das simples mudanças nominais e formais de perspectivas pedagógicas e metodológicas nos cursos de graduação em Direito. De acordo com ele “[...] os cursos jurídicos correm o risco de serem apenas, nominalmente, voltados para competências, interdisciplinaridade, metodologias ativas, flexibilidade e diversificação curricular, porquanto a tensão que envolve a defesa das metodologias e disciplinas jurídicas tradicionais pode acarretar o receio de, realmente, focar nas competências, sem saber gerenciar conteúdos e dinamizar os conhecimentos essenciais.

<sup>36</sup> No original, em língua espanhola: “Trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del

Entretanto estamos cientes de que não mudaremos a superestrutura da educação jurídica, muito menos é nosso objetivo “implodirmos” o sistema de avaliação nacional, até porque “esses projetos não se destinam a substituir as formas nacionais existentes, embora se possa esperar que as influenciem”. A nossa ideia é oferecermos “[...] um conjunto distinto de alternativas, voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação” (DALE, 2009, p. 879).

Pensando nisso, a título de sugestão e melhoramento qualitativo da educação jurídica brasileira, compreenderemos, a partir de uma observação participante no curso de Direito da Universidade de Brasília (UnB), como a formação por competências é desenvolvida no curso de graduação.

### **3.2 Formação por competência no campo do Direito: uma experiência na FD/UnB**

Ao entrar no Doutorado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Universidade de Brasília (UnB), com o intuito de pesquisar a temática da educação jurídica, vinculamo-nos à orientação da Professora Loussia Felix. Com o objetivo de fomentar à formação docente e aproximar a graduação da pós-graduação, a Professora nos orientou a observar e participar das aulas ministradas por ela na Disciplina de Pesquisa Jurídica, curricularmente localizada no primeiro semestre da graduação em Direito da UnB.

Em virtude do isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, as aulas do Semestre 2021.2 transcorreram em formato remoto. A nossa atuação nesse semestre foi com uma visão mais externa, com a finalidade de conhecer os enredos do campo e percurso da formação por competência na graduação em Direito. A ideia foi atuar como assistente docente e desenvolver pesquisa lançando mão da perspectiva metodológica da observação participante. Enquanto estudante de doutorado, atuamos em discussões pontuais, avaliando *papers* juntamente com a docente da disciplina e a apresentação de seminários dos estudantes, bem como dando orientações teóricas e metodológicas. A então doutoranda Jhéssica Luara Alves de

---

produto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. En la Línea 1, las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”.

Lima foi quem atuou com maior afinco na assistência docência nesse semestre. Contribuíram com a disciplina, avaliando textos e comentando os seminários três estudantes de doutorado (Jailson Alves Nogueira, Victor Alves Magalhães e Flávio Trindade Jerônimo) e dois estudantes de mestrado (Arthur de Oliveira D’Arede e Jefferson Ricardo Ferreira Chaves), todos orientandos da Professora Loussia P. Musse Felix e membros do grupo de pesquisa Direito e Educação, coordenado também pela professora. Mesmo as aulas remotas impondo dificuldade para adotar metodologias participativas e inovadoras, foi possível proporcionar a formação por competência durante o período de isolamento. As dificuldades e possibilidades proporcionadas pela educação remota serão destacadas no último tópico deste capítulo.

Com a retomada das aulas presenciais no semestre letivo de 2022.1, iniciado dia 06 de junho de 2022, passamos a atuar como assistente docente da Professora Loussia Felix, na disciplina de Pesquisa Jurídica, juntamente com Arthur de Oliveira D’Arede, estudante de mestrado do PPGD/UnB. Foi a partir desse momento executamos a observação participante com maior intensidade, compreendendo as vicissitudes do processo de formação por competência num curso de graduação em Direito, reconhecido pelo seu tradicionalismo pedagógico, com poucas ou nenhuma inovação metodológica. Ou seja, em virtude da cultura epistemológica e metodológica da educação jurídica no Brasil, é desafiador inserir novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem.

Quando se trata da formação por competência, requer a superação de práticas educacionais antiquadas e o exercício de novas abordagens, o que torna a missão ainda mais ímproba. Historicamente fincados no ensino centrado no docente, com aulas predominantemente expositivas, os cursos jurídicos se pautaram em formar seus estudantes com uma concepção bacharelesca, privilegiando a memorização de conteúdos técnicos, acríticos, disciplinar e abstrato. Ou seja, um curso predominantemente técnico com poucos instrumentos cognitivos capazes de identificar, analisar e solucionar problemas jurídicos da vida cotidiana.

A formação por competências não deve se restringe ou negar as disciplinas dogmáticas. Há espaço para fomentar as competências nas mais diversas áreas disciplinares, até porque se restringirmos à determinada área do saber jurídico, estaremos caindo num infértil discurso disciplinar. O currículo dos cursos de graduação em Direito é a porta de entrada para as discussões sobre a necessidade de conteúdos que dialoguem com a realidade dos fenômenos jurídicos e sociais contemporâneos. A necessidade ou não de implementação de componentes

propedêuticos/zetéticas<sup>37</sup> no currículo dos cursos de graduação em Direito é um desses debates. Por exemplo, Faria (1986) já defendia a necessidade da inserção de componentes curriculares como Sociologia do Direito e História do Direito na matriz curricular dos cursos de graduação em Direito. Atualmente, há uma disputa entre aqueles que defendem a obrigatoriedade de componentes curriculares de formação técnico-jurídica e outros que não abrem mão de que componentes curriculares propedêuticos sejam postos como obrigatórios. O que há, na verdade, é uma disputa disciplinar, com cada docente querendo uma disciplina para chamar de sua.

Não será nosso objetivo entrar na discussão de obrigatoriedade de componentes curriculares nos cursos de graduação em Direito, até porque acreditamos que componentes curriculares, atividades de ensino, pesquisa e extensão, por si sós, não são suficientes para desenvolver competências, apesar de contribuírem significativamente para elevar o nível dos cursos e, de certo modo, servir como instrumento de regulação interna, além do Estado e do mercado. Como bem aponta Félix (2014), as disciplinas tem uma condição de provisoriedade, devendo sofrer mutações de acordo com as mudanças históricas. Em outras palavras, o estudante depende e necessita de uma formação baseada no tripé universitário, mas não somente, há, pois, outras formas diversas de fomentar a formação tão importante quanto as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Visando se adequar aos fundamentos da educação jurídica contemporânea, o curso de Direito da Universidade de Brasília prevê em seu Projeto Pedagógico que o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas tenham como foco a formação de competências cognitivas, metodológicas e interpessoais que os estudantes devem adquirir ao final da graduação. A formação por competência no curso de Direito da UnB aparece como um dos objetivos estruturantes no projeto pedagógico: “educação jurídica como processo para formação de competências acadêmico-profissionais”. Assim, é possível denotarmos a importância e preocupação do curso em buscar fomentar a formação por competências na graduação em Direito da UnB.

O Projeto Pedagógico do curso de Direito da UnB adota um sentido abrangente de formação competências, prevendo tanto as competências gerais, essenciais a todo curso de graduação, quanto as competências específicas da área do Direito. As competências específicas foram elaboradas de acordo com o que previam as Diretrizes Curriculares de 2004<sup>38</sup>. A

---

<sup>37</sup> De acordo com Ferraz Júnior (2003), a zetética tem o objetivo de desintegrar e dissolver as opiniões. Assim, as opiniões têm uma função especulativas, explícitas e infinitas.

<sup>38</sup> Apesar de ter passado por atualizações curriculares para atender às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito de 2018, o novo currículo do curso entrou em vigor no Semestre 2019.2. Ainda, importante destacarmos que, atualmente, está em fase de análise a instituição de um novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UnB,

definição dessas competências se baseou na concepção pedagógica estabelecida pelo Projeto ALFA *Tuning* América Latina, conforme apresentamos anteriormente.

A formação por competências, princípio basilar do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UnB, deve ser observada nas mais diversas perspectivas formativas, como ensino, pesquisa, extensão, atividades práticas e demais atividades complementares à formação do bacharel em Direito. Estamos certos que as competências podem ser desenvolvidas por múltiplas atividades e perspectivas formativas, contudo não podemos cair na “[...] ilusão de que poucas disciplinas ou atividades de pesquisa e extensão poderão com eficácia desenvolver competências em nível ao menos intermediário”. Assim, diferentes tipos de componentes curriculares, sejam elas das ciências sociais, humanas ou qualquer outra área do conhecimento, podem potencializar o desenvolvimento de competências variadas e complementares dos sujeitos (FELIX. 2014, p. 40). Como bem arremata Elio Ricardo (2010, p. 625),

[...] não caberia colocar a noção de competências em meio a falsas dicotomias, como competências versus conteúdos, cultura geral versus utilitarismo ou teoria versus prática. Ao contrário, todas essas dimensões dos saberes integram as competências que são pertinentes tanto quanto responderem a situações desconhecidas.

Por exemplo, além das atividades de ensino, a formação por competência pode ser visualizada no Trabalho de Conclusão de Curso, quando o Projeto Pedagógico assegura que “a construção da autonomia intelectual e metodológica implica que o/a discente também se responsabilize por identificar linguagens e formas de expressão que melhor se compatibilizem com as competências adquiridas ao longo dos anos de sua graduação em Direito”. No que se refere às atividades complementares, o Projeto Pedagógico também destaca a necessidade de observar a formação por competências, porque “estas atividades adquirem amplo escopo temático, sempre vinculadas à necessidade de aprofundar conhecimentos, capacidades, habilidades e competências interpessoais do/a estudante”.

Objetivando materializar as concepções da formação por competência maturadas durante a coordenação da área do Direito no Projeto *Tuning* América Latina, Loussia Penha Musse Felix passou a desenvolver, a partir de 2010, a formação por competências no curso de graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB), mais especificamente na Disciplina de Pesquisa Jurídica, no turno diurno. Na estrutura curricular atual do curso de Direito da UnB,

---

ratificando e aperfeiçoando a visão inovadora da formação por competências já prevista no PPC de 2010, que ainda está em vigor.

a disciplina de Pesquisa Jurídica tem natureza obrigatória, com carga horária de 60 horas em sala de aula (4 créditos) e é ofertada no primeiro semestre do curso, juntamente com as disciplinas de Introdução à Economia, Introdução ao Direito, Introdução à Filosofia, Introdução à Ciência Política e Introdução à Sociologia. Essas disciplinas compõem a perspectiva formativa geral, prevista pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito de 2018.

O programa da disciplina contém alguns aspectos pedagógicos-operacionais fincados na concepção de competências que merecem ser destacados. O primeiro deles é a previsão de 60 horas adicionais extra classe a serem planejadas, livremente, pelos estudantes da disciplina. Com essa previsão, busca fomentar no estudante a capacidade de administrar e organizar o tempo que dedicará à disciplina. O tempo destinado ao planejamento e à execução das atividades pedagógicas foi uma das preocupações durante o desenvolvimento da segunda fase do Projeto *Tuning*. O foco principal é definir o tempo necessário para o estudante cumprir as variadas modalidades pedagógicas durante o seu curso. Essa preocupação emerge, sobretudo, porque “há uma tendência a subestimar ou superestimar o tempo real que os estudantes dispõem para desempenhar as múltiplas atividades que lhes são exigidas para que completem seu ciclo de estudos e formação” (FELIX, 2014, p. 51). Visando um melhor aproveitamento da gestão do tempo dos estudantes, as aulas são ministradas duas vezes por semana, em dois blocos com duas aulas cada.

Conforme consta no programa, o objetivo da disciplina de Pesquisa Jurídica é propiciar uma formação epistemológica e metodológica aos estudantes, estimulando a produção de textos, individual ou coletivo, com linguagem acadêmica na área do Direito ou afins (incentivo à interdisciplinaridade), provenientes de experiências em componentes curriculares, projetos ou atividades extracurriculares. Emergem como objetivos específicos da disciplina, dentre outros, “refletir sobre as competências necessárias à trajetória acadêmica e profissional” e “propiciar o desenvolvimento e consolidação de competências interpessoais e instrumentais na educação superior”<sup>39</sup>.

Os primeiros encontros da disciplina foram dedicados a integração da turma, almejando conhecer o perfil do corpo discente para definir as escolhas pedagógicas e metodológicas a serem desenvolvidas durante o semestre letivo. Assim, o programa da disciplina foi finalizado

---

<sup>39</sup> Os outros objetivos específicos da disciplina, dispostos no programa, são: estimular a reflexão discente acerca das principais diferenças entre suas experiências educacionais prévias e a educação superior, refletir sobre as especificidades e formas de integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, estimular reflexões sobre a interdisciplinaridade, apresentar e experimentar as bases de dados digitais disponíveis na UnB, Propiciar experiências de problematização dos fenômenos jurídicos, fomentar a curiosidade intelectual, a reflexão crítica e a construção da autonomia como pilares da educação jurídica e Propiciar diálogo epistemológico e metodológico com as demais disciplinas do semestre, para estudantes ingressantes.

após o reconhecimento do perfil da turma, identificando a multiculturalidade e diversidade que expressará durante o processo de ensino aprendizagem. Além disso, planejar a disciplina levando em consideração o perfil da turma é colocá-la como parte ativa do processo, e não como meros sujeitos aptos a “receberem” o conhecimento que a professora teria a ofertar/depositar.

Planejar a disciplina observando a pluralidade e externar à turma essa escolha se caracteriza como primeiro contato do estudante a um comportamento que respeita à diversidade dos sujeitos, competência que precisarão desenvolver durante o curso para, posteriormente, praticarem profissionalmente. Somamos a isso o fato de que planejar a disciplina de acordo com o perfil da turma e apresentar essa característica de forma coletiva se expressa como uma atitude importante na relação pedagógica: transparência e alteridade.

Atuar com respeito à diversidade e multiculturalidade é um dever histórico e social, mas nos últimos anos, com a consolidação das democracias e novos avanços legislativos ratificando a necessidade de respeito à diversidade, como a lei de cotas no Brasil e as políticas públicas de combate ao racismo, emergiu, ainda mais. Dessa forma, é urgente criarmos estratégias capazes de expandir os focos de atuação. Nesse cenário, os cursos de Direito podem ser um *locus* para fortalecimento do compromisso social e respeito à diversidade e multiculturalidade.

Direcionar o foco da formação dos estudantes nessa linha nada mais é do que “compreender e aceitar a diversidade social e cultural como um componente enriquecedor pessoal e coletivo para desenvolver a convivência entre as pessoas sem incorrer em discriminação baseada em sexo, idade, religião, status social, político e/ou étnico”<sup>40</sup> (VILLA; POBLETE, 2007, p. 215, tradução nossa). Respeitar a diversidade e multiculturalidade se relaciona com outras categorias igualmente importantes, como compartilhamento de valores, justiça social, dignidade humana, responsabilidade, etc.

O acesso a essa competência, que pode ser por meio da pesquisa, ensino, extensão ou por qualquer outra perspectiva formativa gera no estudante o discernimento de que a diversidade faz parte da construção social, num processo de comunicação intercultural entre diversos grupos, um reflexo da complexidade e de conexões comunitárias fluidas. Nesse espaço de interrelação cultural, o afeto de se fazer presente para termos uma melhor compreensão da diversidade e multiculturalidade. Não podemos perder de mente que a pluralidade cultural e

---

<sup>40</sup> No original, em língua espanhola: “comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política, y/o étnica”.

diversidade devem atuar em complementariedade, respeitando as diferenças e identificando o que elas têm em comum: humanidade.

Capacitar os estudantes com essa competência é orientá-los a aceitar a diversidade cultural e utilizá-la como instrumento de crescimento intelectual e profissional individual e coletivo. Atuando assim, estarão adquirindo uma competência de respeito à diversidade e à convivência social harmônica, fugindo de distinções por motivos de sexo, raça, cor, religião, políticos, étnicos, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988.

Em suma, os estudantes precisam ter em mente que capacitar-se nessa competência possibilitarão entender a diversidade como um fenômeno cultural, assumindo e respeitando as diferenças existentes entre os sujeitos. Ainda, é importante raciocinar e refletir as razões que levam as pessoas a agirem com indiferença e desigualdade, já que todos temos uma condição humana. Por fim, é essencial, também, praticar a coexistência intercultural, competência que pode ser fomentada nas atividades de extensão junto à comunidade.

Após o mapeamento do perfil discente, o programa da disciplina foi finalizado e debatido com os estudantes no encontro seguinte, dando ênfase nos processos avaliativos e explicando a concepção de formação por competências a ser desenvolvida durante o semestre. Os estudantes, em regra, demonstraram surpresa com a metodologia adotada, destacando que se trata de uma disciplina “diferente” das demais porque se utiliza de abordagens pedagógicas diversas, não se restringindo à aula expositiva.

A diversidade na perspectiva formativa mencionada pelos estudantes já surgiu nos primeiros encontros após a discussão do programa da disciplina. Os estudantes participaram de um treinamento na Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de obterem competência de acessar as bases de dados de pesquisas científicas brasileiras e estrangeiras. Dentre os temas abordadas durante a capacitação na biblioteca, estão a diferença entre levantamento informal de dados e levantamento formal de dados, tipos de documentos e fontes de informação utilizadas nos trabalhos acadêmicos, vocabulário natural e vocabulário controlado, metodologia de pesquisa, estratégia de busca, com foco nas variáveis e operadores booleanos, fontes de informações básicas a serem consideradas para a pesquisa acadêmica e o treinamento para acessar base de dados de acesso restrito, como, por exemplo, o Periódico Capes, que o acesso à dados completos depende de cadastrado e *login* específico para estudantes de instituições que estão associadas à plataforma.

A capacitação acerca do acesso às bases de dados se mostra relevante, sobretudo, porque os estudantes tiveram como objetivo na disciplina a elaboração de um *paper*, o qual foi fundamentado em textos científicos de impacto, sendo o Periódico Capes e repositórios de teses

e dissertações sugeridos como bases a serem consultadas. Nesse sentido, os estudantes foram orientados a fazer uma revisão bibliográfica no Portal de Periódico da Capes e selecionarem, pelo menos, 5 artigos científicos que se coadunassem com as temáticas dos seus respectivos *papers*. Com isso, durante a correção dos trabalhos, identificamos os textos com fundamentações teóricas robustas, fugindo de fontes não confiáveis para a elaboração de um texto acadêmico, como *blogs*, *sites* não confiáveis, etc.

Após a capacitação de acesso às bases de dados, tivemos as primeiras aulas expositivas, sempre prezando pela dialogicidade horizontalizada, com o propósito de estimular os estudantes a refletirem sobre as suas experiências prévias e a trajetória acadêmica no ensino superior, mesmo que ainda curta. Com essa abordagem, buscamos desenvolver as metodologias ativas nos estudantes, direcionando-os ao centro do processo de ensino-aprendizagem. Foi também nesse momento da disciplina que discutimos as diferentes formas de conhecimento, desde o senso comum ao conhecimento científico, destacando pesquisas sofisticadas no campo do Direito e áreas afins, sem hierarquizar-las, mas apresentando as suas compreensões e aceitabilidade social e acadêmica. Em suma, a ideia era aproximar os estudantes da pesquisa acadêmica. Fomentar a competência de pesquisa nos estudantes de graduação em Direito é urgente. Até 1994, ano de fixação das diretrizes curriculares e do conteúdo mínimo da educação jurídica, os cursos de Direito se pautavam a sua formação, predominantemente, no formato de ensino coimbrã, sem adotar outras perspectivas formativas, como pesquisa e extensão.

As diretrizes curriculares de 1994, 2004 e as atuais, de 2018, em que pese preverem a necessidade de pesquisa nos cursos de Direito, não houve e ainda não há uma cultura formativa capaz de impulsionar a cultura da pesquisa jurídica. Os cursos, em regra, praticam atividades de pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O problema maior da pesquisa na educação jurídica não está no momento em que ela é praticada, mas o tipo de pesquisa que é desenvolvido. Apesar disso, entendemos que os cursos devem proporcionar uma formação contínua na pesquisa, desde o primeiro semestre até o último, e não se restringir ao Trabalho de Conclusão de Curso, normalmente desenvolvido no final do curso de graduação, momento em que os estudantes se encontram desgastados emocional, cognitiva e fisicamente. Outrossim, estão focados em se inserir no mercado de trabalho, participando de seleções ou iniciando a carreira na advocacia.

A cultura dogmática, normativista, bacharelesca do Direito não se restringe às aulas estilo coimbrã, conforme apontava San Tiago Dantas, mas também foi *imprintada* nas pesquisas jurídicas, replicando ou potencializando os mesmos erros do ensino. A desvinculação dos fatos sociais/excesso de teorização dogmatizante, associada a falsa noção de

autossuficiência disciplinar tem contribuído para o baixo crescimento qualitativo da pesquisa jurídica. Dessa forma, percebemos que o problema da pesquisa no Direito ele é muito mais de cunho metodológico do que dogmático ou conceutivo do Direito. Ou seja, há fertilidade no campo do Direito para o desenvolvimento de pesquisas substanciais, entretanto, o que falta é uma quebra de paradigma, que fuja um pouco de metodologias tradicionais e avance em direção de metodologias inovadoras, capazes de aproximar os saberes diversos com a realidade social, contexto fértil para estabelecer a formação por competências.

A carência de pesquisas empíricas, que possibilite a aproximação da teoria estudada pelos alunos, tem se mostrado como um dos principais desafios a ser superado pela educação jurídica. Assim como a capacidade de o estudante praticar diálogos teóricos e práticos entre o Direito e outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, História, Educação, etc. É essencial que o campo da pesquisa nos cursos de graduação em Direito seja visto pelos estudantes como mais um instrumento formativo, mas não como uma experiência traumática da sua trajetória acadêmica, que ocorre, sobretudo, durante a escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso, uma das poucas ou a única vivência que o estudante teve com pesquisa no curso de graduação, conforme mencionamos anteriormente.

Desenvolver pesquisas empíricas e interdisciplinares durante a graduação pode contribuir, positiva ou negativamente (vai depender do nível de capacidade nessa competência), no prosseguimento do estudante em nível de pós-graduação, já que os programas *stricto sensu* têm exigido, cada vez mais, metodologias inovadoras, notadamente com abordagens empíricas e interdisciplinares.

Como o Direito foi concebido majoritariamente a partir de uma perspectiva técnico-teórica, voltando-se ao exercício da burocracia estatal, os problemas práticos, da vida cotidiana, não ganharam relevância ou não foram enfrentados com tanta veemência pela pesquisa jurídica. Deslocar-se da realidade dos fatos sociais não se mostrou uma estratégia pedagógica inteligente por parte da área jurídica, porque, mesmo estando inseridos num contexto epistemológico de predominância do positivismo cientificista moderno, a empiria das ciências sociais estava se alavancando, o que, naturalmente, pressionaria/influenciaria outras áreas do conhecimento a também focar no empirismo. E o Direito, muito por estar no campo aplicado das Ciências Sociais, não passou imune dessa mudança de paradigma. O Direito se mostrou, além de tudo, deslocado dos postulados das Ciências Sociais à época. Em outras palavras, O Direito andava na contramão da epistemologia das Ciências Sociais.

Embora não acompanhasse as mudanças das pedagógicas e epistemológicas das outras áreas do saber, alguns passos foram dados no sentido de pelos menos direcionar o Direito ao

que as Ciências Sociais estavam refletindo, mas essa mudança não ocorreu de forma repentina. Somente com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Direito, de 1994, foi que começou uma “virada de chave” acerca da importância da empiria para os cursos de Direito. Até então, predominava a ideologia positivista jurídica deslocada dos fenômenos sociais, reduzindo o jurídico ao legal e ao estatal, e o Direito à abstração teórica. Nesse período de exacerbação de teorizações no Direito, alguns poucos trabalhos empíricos de destaques foram realizados no campo jurídico, como, por exemplo: “Coronelismo, Enxada e Voto”, de Victor Nunes Leal, “O que é Pensar Sociologicamente”, de Cláudio Souto e Solange Souto, “A Explicação Sociológica”, de Joaquim Falcão (SOUSA JUNIOR, 2019).

A predominância de pesquisa teórica no Direito ensejou críticas tanto de quem compunha a área jurídica quanto de pessoas de áreas afins. A preocupação emergia à medida em que os problemas sociais dependentes de respostas jurídicas satisfatórias se avolumam em quantidade e complexidade. Ou seja, as pesquisas teóricas/de gabinetes não estavam sendo capazes de responder aos problemas sociais, era preciso o estudante de Direito ir a campo entender, na prática, a constituição do problema e dialogar com as categorias teóricas abordadas.

O problema é que o tradicionalismo do Direito, fincado em abstração conceitual e normativo, contribui para “travar” o avanço da pesquisa empírica jurídica. Ir a campo, conhecer a realidade onde a ontologia da norma é materializada, tem se mostrado como um dos principais desafios da formação jurídica nos últimos anos. Se compararmos com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa empírica no Direito ainda está engatinhando, mas já tivemos um grande avanço se compararmos com a pesquisa desenvolvida no início da década de 1990, por exemplo. Conforme aponta Felix (2022, p. 63), além do avanço quantitativo dos cursos de Direito no Brasil, “há outros fenômenos igualmente dignos de atenção, como uma abertura epistemológica e metodológica ainda não examinada em suas dimensões”, sendo que “a pesquisa empírica e suas técnicas, tradicionalmente ausente das preocupações ou do domínio metodológico dos juristas, vai se tornando mais difundida”.

Diante desse cenário de carência de pesquisa empírica nos cursos de graduação em Direito, surge a necessidade de fomentarmos a competência de aplicação do método empírico nas pesquisas jurídicas. Ao fomentarmos a empiria, procuramos atingir a três objetivos necessários à formação do estudante. O primeiro é a coleta de dados, que servem para fundamentar as pesquisas do próprio pesquisador e de outros. O segundo objetivo é, após a coleta, ter a capacidade de resumir os dados coletados, para fins de acesso e melhor

compreensão. Por fim, o terceiro objetivo é fazer inferências descritivas, que se refere à utilização dos dados levantados como elementos de aprendizagem (EPSTEIN, KING, 2013).

Mas a mudança não ocorrerá repentinamente, porque “há uma emergência de toda uma geração de docentes que não mais reverenciará velhos paradigmas, muito ao contrário”. Portanto, “empreende um mergulho na pesquisa, com viés também empírico, que vai imprimir uma forma de análise de fenômenos jurídicos complexos, distanciada dos modelos formalistas anteriores” (FELIX, 2022, p. 64).

Não podemos idealizar que a empiria, por si só, é suficiente para entender e explicar os problemas jurídicos sociais. A empiria é importante, contudo, não podemos negar a importância da teoria, elas devem dialogar entre si, isso porque o diálogo entre ambas permite uma maior aproximação do pesquisador com o fato investigado, o que contribui para diminuir possíveis incompreensões do objeto de análise. Dessa forma, a aproximação do Direito com a sociedade se mostra relevante porque a academia contribui para criar categorias jurídicas que refletem no comportamento social, notadamente os parâmetros de aceitabilidade do que é permitido e/ou proibido.

Ou seja, o conhecimento do Direito deve obedecer a parâmetros de aceitabilidade jurídica e social. A sua não observância cria uma crise de legalidade e legitimidade capaz de diminuir ou cessar a obediência social àquela norma. Portanto, muito do que é entendido social, democrático, legal, ético e constitucionalmente é produto do que é discutido nos cursos de Direito (GHIRARD, 2022).

No mesmo sentido, Sousa Junior (2019) reconhece a relevância da pesquisa empírica, sendo crucial para uma formação mais plural, libertadora emancipatória e humana, mas, de acordo com ele, não é tarefa fácil desenvolvê-la, tanto do ponto de vista epistemológico, pedagógico e técnico, porquanto há uma forte tensão entre apoiadores e críticos da empiria. Essa tensão nada mais é do que compreensões políticas distintas, hegemônica e contra-hegemônica.

Os críticos da epistemologia tradicional partem da concepção que o Direito é puro e as expressões sociais mais plurais não podem vir à tona. Nesse diapasão, como bem pondera Warat (1982, p. 52):

A epistemologia tradicional procura resolver, idealmente, as relações conflitantes entre a teoria e a práxis jurídica, ignorando, fundamentalmente, o valor político do conhecimento na práxis. Propõe um saber que seja puro como teoria e, com isso, facilita que a dita proposta seja ideologicamente recuperada, servindo agora para que os juristas contaminem (sic) a práxis de pureza, criando a ilusão de uma atividade profissional pura.

Sousa Júnior (2019) demonstra preocupação com as pesquisas desenvolvidas no campo do Direito. Ele nos chama a atenção para a necessidade de a pesquisa no campo do Direito ser dialogada com as demandas sociais contemporâneas. Defende, assim, um rompimento com o pragmatismo proveniente do ensino tecnicista e estanque predominante nos cursos jurídicos da atualidade, em nome de uma concepção plural e emancipatória, forjada no humanismo dialético.

A necessidade de pesquisa empírica se expressa nos mais diversos ramos do Direito, não se restringindo a uma disciplina ou perspectiva epistemológica específica. Nesse sentido, Falcão (2022) apresenta exemplo interessante acerca da avaliação da eficácia das normas. De acordo com ele, a avaliação da eficácia das normas (popularmente conhecido como lei que “pega” e lei que “não pega”) “exige um instrumental metodológico empírico, que não é pesquisado nem ensinado na grande maioria das faculdades. Custa caro. Precisa de professores e pesquisadores especializados” (p. 55). Trata-se apenas de um exemplo da importância da empiria para o Direito, mas também é plenamente possível o empirismo ser trabalhado nas mais diversas disciplinas. Assim, é preciso que estejamos cientes de que “os achados empíricos não esgotam a pesquisa, mas servem de substrato fático para contextualizar e enriquecer a reflexão jurídica” (PINTO JUNIOR, 2019, p. 47).

Não podemos negar que há práticas institucionais incentivando esse tipo de pesquisa, como é o caso da Rede de Estudos Empíricos em Direito, a qual tem como objetivo central dedicar-se à produção e publicação de pesquisas jurídicas de base empírica. Além dessa rede, o curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, de São Paulo, dentro de sua proposta inovadora de educação jurídica coloca a pesquisa empírica também como foco de sua formação.

A capacitação do estudante nessa competência possibilitará uma maior aproximação das pautas da sociedade, permitindo o diálogo de seus conhecimentos teóricos com a realidade fática. O campo tem a capacidade formar o sujeito além da técnica, ele orienta valores políticos, éticos, de cidadania e justiça social. Somamos a isso o fato de que a empiria demonstrará que os problemas sociais não se restringem ao Direito, há expressões multifacetadas de outras áreas do conhecimento que necessitarão de entendimento pelo menos em nível intermediário para não comprometer a análise jurídica.

Os fenômenos jurídicos, na sua essência, são de natureza interdisciplinar. Nenhum fato que necessite de uma intervenção jurídica reflete ou é refletido exclusivamente pela lente do Direito, havendo influências das mais diversas áreas, seja ela das Ciências Sociais ou não. Assim, é preciso que a pesquisa jurídica seja balizada por conhecimentos diversos, e não

somente de uma área específica, muito menos com uma perspectiva exclusivamente dogmática e normativa. É urgente trazermos ao Direito várias concepções, seja de professores, estudantes, comunidades, cada um contribuindo com seus saberes diversos, possibilitando uma aula menos particular e mais plural. Até porque todo ponto de vista é a vista de um ponto (BOFF, 1997, p. 9). A interdisciplinaridade proporciona a multiplicidade de olhares, que mesmo sendo de um mesmo lugar, pode ter enfoques diferentes, desde que esteja utilizando lentes/conhecimentos diferentes em sintonia.

O Direito necessita que seus estudantes desenvolvam a competência de fazer análises dialogando com os saberes distintos. Só assim serão “capazes de atualizar permanentemente seus saberes e inclusive dialogar com outras disciplinas, em termos de enriquecer sua perspectiva e estabelecer adequadas conexões com temas que lhes corresponda conhecer” (FELIX, 2014, p. 34). Isso não trata de uma formação enciclopédica, mas como diz Morin (2015, p. 109) é preciso buscarmos “modelo de conhecimento que religa, e não que separa”. Em 2014, o Projeto *Tuning* previu que o metaperfil do profissional da área do Direito na América Latina é aquele que, entre outros focos, esteja apto a responder problemas pelas fronteiras da interdisciplinaridade.

O metaperfil do profissional em Direito na América Latina é, portanto, um horizonte legítimo para as aspirações de todos aqueles que buscam uma educação jurídica socialmente relevante. Que também possa propiciar o desenvolvimento integral de uma personalidade ética e capaz de responder com pertinência aos desafios que se colocam para um campo que adentra cada vez mais pelas fronteiras da interdisciplinaridade, enquanto busca seu objetivo principal, que é a realização da Justiça (FELIX, 2014, p. 34).

No projeto *Tuning América Latina*, a interdisciplinaridade emergiu como ponto de destaque e carência nos cursos de Direito, um ponto a ser abordado e trabalhado para as formações futuras do profissional da área jurídica. É tanto que a interdisciplinaridade aparece tanto nas competências genéricas, quanto nas específicas. A competência genérica no projeto *tuning* foi nomeada como a “capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos”. Já a competência específica foi denominada de “Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos” (p. 31-32).

Villa e Poblete (2007) não abordam, especificamente, a competência da interdisciplinaridade, mas, ao analisar outras competências eles apontam a necessidade do diálogo entre os saberes no enfrentamento dos problemas sociais. Dentro da competência

sistêmica, eles expressam a importância dessa abordagem, sendo de fundamental importância na hora de implementar um currículo, pois é uma dimensão do pensamento que se manifesta, como é o caso da “a integração do conhecimento: relacionando conhecimentos de um mesmo assunto, entre assuntos e entre disciplinas”<sup>41</sup> (p. 70, tradução nossa).

Ao sugerirmos a interdisciplinaridade como proposta de competência a ser desenvolvida nos cursos de Direito não estamos a “inventar” novas estratégias metodológicas da pesquisa para a formação estudantil. A interdisciplinaridade está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, inclusive especificada enquanto uma competência necessária ao estudante, que o capacite a trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar. Além do enfoque no estudante, as diretrizes também expressam que a interdisciplinaridade deve ser uma prioridade do curso de Direito.

Assim, não precisamos de segmentação do conhecimento, é imprescindível ecologizar os saberes. É urgente possibilitar “diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” (SANTOS, 2011, p. 56). A resistência à disciplinarização e compartimentalização do saber ocorre em virtude de que “todo conhecimento disciplinar é, portanto, passível de contextualização histórica e social, e a compartimentalização de saberes em disciplinas é apenas resultado de convenções científicas e acadêmicas passíveis de mudança”. Nesse mesmo sentido, ao defender a necessidade de uma educação transdisciplinar, sem se distanciar das questões culturais, Morin (2003, p. 115), assegura que “devemos ‘ecologizar’ as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se”.

Também, consideramos que os “[...] métodos de ensino e aprendizagem devem abarcar uma pluralidade de técnicas e paradigmas, inter-relacionando campos de conhecimento para uma eficaz solução de problemas” (FELIX, 2014, p. 40), com uma formação flexível, de currículo mínimo, dando, assim, autonomia aos docentes e discente para definirem sua área de atuação, levando em consideração o contexto social que cada curso está inserido (OLIVEIRA, 2019). Ou seja, estudarmos uma área do conhecimento foi convencionado por uma questão organizacional, e não sob a justificativa de que conhecimento deveria ser concebido de forma

---

<sup>41</sup> No original, em língua espanhola: “la integración de conocimientos: relacionando conocimientos de una misma asignatura, entre asignaturas, y entre disciplinas”.

isolada, sem observar fatores diversos capazes de convergirem para uma compreensão mais acurada do objeto.

É importante termos em mente que o processo educativo tem se inclinado a incentivar a formação de competência de estudantes para atuar de forma interdisciplinar, notabilizando-se como uma exigência não só pedagógica, mas técnico profissional, pessoal e mercadológica, o que acaba por forçar os sujeitos a buscar formações em mais de uma área do saber conhecimentos suficientes para responderem a seus problemas cotidianos.

Um estudante de Direito que pautar sua cognição jurídica em abordagens disciplinares estará colocando o seu crescimento profissional em jogo. Em que pese os cursos de Direito ainda estarem arraigados em metodologias tradicionais, a cada dia as demandas sociais têm exigido formações menos engessadas no tecnicismo jurídico. O decorador de legislação está sendo “engolido” pela tecnologia<sup>42</sup>. Se antes o acesso e o domínio de conteúdo normativo eram vistos como os diferenciais, essa prática foi superada com a virtualização dos textos, o que acabou por nivelar quem não “decorava” e quem se apropriava da positivação. Hoje, o acesso a qualquer texto jurídico instantaneamente, com atualizações praticamente em tempo real. Sem contar na possibilidade da construção de peças jurídicas via inteligência artificial.

Esse contexto acabou por gerar uma padronização de atuação do profissional do Direito, com a maioria atuando com viés estritamente dogmático e positivista. Diante desse contexto, quem possui formação além da dogmática, com capacidade de dialogar com outras áreas do saber, passou a ser visto como um sujeito com competência distinta dos demais. Com a crescente atuação interdisciplinar, a exigência deixará de ser do diálogo entre os saberes, e passará a ser por domínio de outra área do conhecimento além do Direito. Dessa forma, para um profissional do Direito conversar com um engenheiro, contador, administrador, cientista social será necessário domínio da área que dialoga para, inclusive, apresentar sua tese ou antítese acerca da demanda (FELIX, 2014).

Imaginemos um profissional do Direito atuando no Direito Econômico. O conhecimento estritamente jurídico não é mais capaz de atender às exigências que essa área exige. Cada dia mais globalizado e com a economia volátil e vinculada a fatores políticos, sociais e naturais, tem se tornado necessário se aprofundar em conceitos e categorias teóricas da Economia, Direito Financeiro, Ciência Política e qualquer outra que mantenha relação com a economia e possa influenciar as tomadas de decisões.

---

<sup>42</sup> Em que pese os processos seletivos ainda prezarem pela memorização de conteúdos jurídicos, os problemas arraigados no dia a dia deixar o “decoreba” em segundo plano. Cobra por um diferencial do profissional do Direito, além do que os cursos costumam a entregar ao mercado e à sociedade.

Na disciplina de Pesquisa Jurídica, fomentamos a capacidade de desenvolver pesquisa empírica, mesmo com as limitações impostas pelo comitê de ética da instituição, não havendo tempo hábil para submeter as pesquisas dos estudantes, conceituações e o primeiro contato com esse tipo de pesquisa foi apresentado. Além desses treinamentos, a disciplina de pesquisa jurídica foi planejada para ser desenvolvida dentro de uma visão interdisciplinar, desde a sugestão dos textos de Thomas Kuhn à temática dos *papers* e seminários, os quais deveriam, obrigatoriamente, dialogarem com o direito à educação. Por sinal, o tema do seminário final da disciplina era “Direito à educação: Perspectivas para um futuro em comum”.

A interdisciplinaridade, inclusive, consta no programa da disciplina como um de seus objetivos específicos: “estimular reflexões sobre a interdisciplinaridade”. Ousamos a afirmar que a disciplina vai além da interdisciplinaridade, ela tem, também, caráter transdisciplinar, que forma além das disciplinas, abarcando, por exemplo, o cinema<sup>43</sup>. Isso porque a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 15). No mesmo sentido, Morin (2003, p. 115) expressa o seguinte: “no que concerne à transdisciplinaridade, trata-se freqüentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe”. Portanto, cinema, palestras, poesia, arte, literatura e outras abordagens que vão além das disciplinas pode tornar uma abordagem, até então disciplinar ou interdisciplinar, em transdisciplinar.

Somamos a isso o fato de a professora Loussia Felix possuir formação interdisciplinar, com doutorado na área da educação, assim como o autor desta tese, com mestrado em Ciências Sociais e Humanas. Dessa forma, não estamos a afirmar que todo sujeito com formação interdisciplinar que ministrar aulas vai praticar metodologias interdisciplinares, porém, se levarmos em consideração que a formação por competência requer esse tipo de abordagem e a docentes e assistentes são entusiastas dessa visão, não há dúvidas que a disciplina de Pesquisa Jurídica foi propositiva no que se refere à interdisciplinaridade. Poderemos ratificar essa visão mais à frente, quando apresentarmos a temática dos trabalhos elaborados na disciplina, os quais tiverem um bom diálogo com outras áreas do saber, bem como possuidores de articulação capazes de contemplar pesquisas empíricas no futuro, seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

---

<sup>43</sup> Durante a disciplina, projetamos o filme “*The man who knew infinity*” (O Homem Que Viu O Infinito), do diretor Matthew Brown, que narra a história do matemático indiano Srinivasa Ramanujan. A projeção contribuiu tanto para fomentar a formação interdisciplinar quanto crítica, conforme veremos à frente.

Aqui, não estamos a defender ou direcionar o estudante a buscar conhecer todas as áreas do conhecimento ou toda espécie de saber, mas é importante traçar sua trajetória profissional levando em consideração as áreas que podem ser importantes para o diálogo com o campo de atuação. Mantendo como exemplo a Economia, o estudante que conseguir definir esse caminho profissional durante a graduação, deverá se inserir em grupos de pesquisas, extensão, participar de eventos e cursar disciplinas específicas da área da economia.

Em busca de potencializar a competência da pesquisa nos estudantes da graduação, a disciplina se abre a contribuições de estudantes da pós-graduação (mestrandos e doutorandos), os quais atuam como *teaching assistants*. Com a expansão quantitativa dos cursos de graduação e o conseqüentemente aumento no número de bacharéis em Direito, a pós-graduação tem sido considerada cada dia mais essencial na formação jurídica, seja para ter um diferencial e se inserir no mercado de trabalho ou para desenvolver competências que não foram adquiridas durante a graduação, como, por exemplo, a capacidade de realizar pesquisa empírica e dialogar com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade).

O crescimento da pós-graduação, no Brasil, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, converge com o restabelecimento e amadurecimento democrático, (re)iniciado em 1988 com a Constituição Federal. Foi nesse contexto de estabilidade política do país a qualificação docente começou a alavancar, com um aumento significativo no número de mestres e doutores. Dados mais recentes do Ministério da Educação, coletados da Plataforma Sucupira, ratificam essa expansão. Em 2013, foram titulados, na área do Direito, 1.864 estudantes. Esse número foi expandindo a cada ano, chegando a 3.016 titulados em 2018. Em 2020, o número de estudantes titulados caiu para 2.920. Acerca do quantitativo de doutores na área do Direito, em 2013 foram titulados 399, chegando a 694 em 2019, e com uma queda em 2020 para 648.

Mas o diálogo entre graduação e pós-graduação não ocorrer num único sentido, com, simplesmente, os estudantes de graduação almejando seu ingresso em mestrados e/ou doutorados. É fundamental também caminhar no sentido contrário, incentivando a participação dos estudantes de pós-graduação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da graduação, atuado como *teaching assistants*. Aqui, cabe mencionarmos a nossa experiência enquanto *teaching assistants* nas atividades de ensino e pesquisa no curso de graduação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação e supervisão da Professora Loussia Felix.

Enquanto estudante de doutorado e assistente docente na disciplina de Pesquisa Jurídica, pude desenvolver competências que em outras disciplinas do doutorado, por si só, não seria suficiente, seja pela falta de incentivo/oportunidade ou mesmo por uma questão de alinhamento

pedagógico e metodológico. Importante destacarmos que a participação de estudantes de doutorado na assistência docente é decorrente do interesse de cada doutorando, não sendo componente curricular obrigatório. Já para estudantes em nível de mestrado, há obrigatoriedade da realização do estágio docente. Apesar de não ser obrigatória para doutorando, a nossa atuação como assistente docente decorreu de um vívido interesse em se capacitar com educação para a docência em Direito.

Ao falarmos dessa experiência, referimo-nos à assistência dada ao planejamento e ministração de aulas, contribuindo com a aplicação de metodologias participativas, assim como no auxiliando Loussia Felix na verificação de aprendizagem (atividades avaliativas), sempre com foco no fomento das competências. Além disso, assistimos à professora na orientação dos estudantes, sobretudo quanto à estruturação e execução do seminário final da disciplina. Num processo de formação por competência, sobretudo quando aplicado numa em turmas com 59 estudantes matriculados, como foram na disciplina de Pesquisa Jurídica dos semestres 2021.2 e 2022.1, a contribuição de assistentes docentes é de suma importância, assim como de monitores de graduação.

No semestre 2021.2, a disciplina contou com a contribuição de 5 monitores. Já no semestre 2022.1, 2 monitores atuaram na disciplina. Tal como a assistência docente, a monitoria emerge como atividade essencial à formação discente em nível de graduação, possibilitando o aprofundamento em temáticas da área da monitoria, denotando-se como os primeiros contatos com a profissão docente, que pode ser objeto de seu interesse a seguir enquanto profissão futura<sup>44</sup>.

O intercâmbio entre estudantes de graduação e estudantes de mestrado e de doutorado em Direito da UnB possibilita formação dupla e sofisticada, porque enquanto o estudante de pós-graduação adquire competências inerentes à docência, o estudante de graduação tem a oportunidade dialogar e formar suas competências por meio de um diálogo horizontal, de estudante para estudante, sempre primado nos valores éticos. Não significa que a relação docente-estudante reste comprometida ou prejudica, sem horizontalidade, mas é natural que os graduandos se aproximem mais de estudantes de mestrado e doutorado, sobretudo em virtude do histórico distanciamento entre docentes e discentes ainda corporificado no ensino superior, fenômeno se se intensifica no campo do Direito.

---

<sup>44</sup> De acordo com o Decanato de Ensino de Graduação, da Universidade de Brasília (UnB), “um dos principais objetivos da monitoria é promover a cooperação mútua entre discentes e docentes, permitindo a todos(as) discentes a experimentação e aprendizagem de diferentes atividades associadas que permitem uma melhor formação acadêmica e os primeiros contatos com a docência”. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/monitoria>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Além disso, esse contato pode fazer despertar o interesse do estudante de graduação seguir para a pós-graduação e de o estudante de mestrado ou doutorado direcionar sua carreira acadêmica, caso haja interesse na profissão. Mesmo decidindo não seguir carreira acadêmica, a formação adquirida na assistência docente pode ajudar o estudante de pós-graduação a desenvolver competências exigidas em outras profissões, como a capacidade de argumentar publicamente, trabalhar em equipe, visão holística, etc.

Em suma, é um momento de troca de experiências e aprendizados que podem refletir na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes, dentro de seus respectivos níveis de formação (graduação ou pós-graduação *stricto sensu*). Contudo, precisamos estar cientes e não nos enganarmos que essa não é a regra dos cursos de Direito do país. A realidade, portanto, é que “esta preparação dos doutorandos e mestrados para a futura carreira docente nas atividades de ensino-aprendizagem-avaliação tem recebido, via de regra, pouca ou mesmo nenhuma capacitação efetiva institucional ao longo de curso de pós-graduação *stricto sensu*”. Ou seja, “a rigor, ocorre, na melhor das hipóteses, [é] uma prática conduzida pelos orientadores” (FELIX, 2022, p. 64).

É imperioso estarmos cientes de que incentivar esse nível de competência nos estudantes de graduação, de forma isolada, pode trazer alguns problemas, notadamente um desnivelamento entre estudantes. Embora tenha havido um avanço da pós-graduação em Direito, ainda há uma discrepância na sua distribuição regional, com os programas se concentrando nas regiões sul e sudeste. Dessa forma, enquanto estudantes de instituições que possuem pós-graduação conseguem desenvolver essa competência, outros que não conseguem se inserir nessa formação porque a sua instituição não dispõe de programa de pós-graduação. Mas, por outro lado, o fomento dessa competência pelas instituições com pós-graduação pode incentivar/pressionar as instituições que não dispõem a instituírem programas de pós-graduação em seu curso, sob pena de não desenvolver em seus estudantes uma competência que cada dia mais a área do Direito demanda. Seria uma espécie de nivelamento “por cima”.

A entrada do estudante na pós-graduação o aproximará ou o possibilitará desenvolver outras competências não adquiridas ou iniciadas no curso de graduação, dentre as quais estão a pesquisa empírica e a interdisciplinaridade. A empiria e interdisciplinaridade não são fenômenos estranhos à pós-graduação estrangeira, mas no Brasil, se forem observadas pelos estudantes como escolha metodológica pode contribuir para os juristas se interessarem a seguirem carreira na pós-graduação (FELIX, 2014). Percebamos que interdisciplinaridade, empiria e o incentivo à pós-graduação são competências que se comunicam entre si e podem

ser desenvolvidas concomitantemente, ou uma auxiliando a progressão e aprofundamento da outra.

É justamente observando a expansão da pós-graduação *stricto sensu* em Direito que passa a haver o aumento de expectativa na capacitação dos estudantes. Em outras palavras, o nível de exigência não mais utiliza os parâmetros da graduação, mas, agora, da pós-graduação. A graduação passou a ser vista, em certa medida, como a formação básica e inicial da educação jurídica. Isso não significa que a graduação se tornou menos importante. Pelo contrário, a graduação é o momento de o estudante adquirir formação sólida nas mais diversas áreas do campo jurídicos e afins, a qual pode ser aperfeiçoada em nível pós-graduação, contexto que possibilitará um maior direcionamento à área de seu interesse acadêmico e profissional.

Durante a nossa vivência/participação na disciplina de Pesquisa Jurídica, alguns questionamentos dos estudantes nos chamaram a atenção. Alguns estudantes não entendiam o que era a pós-graduação, a diferença entre graduação, mestrado e doutorado. Outras indagações acerca do processo de seleção de entrada no programa também foram feitas, bem como algumas curiosidades sobre a nossa trajetória na graduação, quanto às metodologias aplicadas, disciplinas cursadas, exame da Ordem dos Advogados do Brasil e interesse em qual carreira profissional queríamos seguir.

Assim, diante de um contexto educacional em que o Direito deixou de ser uma ciência condutora entre os séculos XVII e XX para ser uma ciência conduzida por outros campos do saber, é fundamental uma mudança de paradigma epistemológico, e isso pode começar com a pavimentação do caminho da pós-graduação para os estudantes em nível de graduação. Portanto, “são necessários aprofundamentos teóricos e novas abordagens que nos ajudem a compreender o que ocorre numa sociedade conflitiva, fraturada, perplexa e desorientada, sem incidir na confortável tentação de ocultar sua complexidade e heterogeneidade” (FARIA, 2021, p. 70).

Isso porque, nos últimos 15 anos, é a pós-graduação que tem se dedicado a fomentar uma profusão temática e criativa nas mais diversas abordagens, que desde análise de instituições judiciais e modelos de decisões (FELIX, 2022) até abordagens mais voltadas à implementação de políticas públicas e atuação de movimentos sociais.

Depois de direcionarmos as atividades pedagógicas da disciplina à formação de técnicas de pesquisa, a turma foi incentivada a se dividir em grupos. Apresentamos as dinâmicas de um trabalho colaborativo a ser desenvolvido. Assim, buscamos potencializar nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe. Após formar os grupos, os estudantes analisaram e delimitaram um problema de pesquisa que deveria ser apresentado à turma e colocado em

discussão. Foi a partir desse momento que os estudantes começam a desenvolver sua competência de trabalharem em equipe, compondo essa equipe por todo o semestre, até a finalização com a entrega do *paper* e apresentação do seminário final.

Enquanto alguns grupos se articularam e conseguiram trabalhar em harmonia, houveram grupos que precisam ser ajustados, com remanejamento de estudante entre um grupo e outro. Não podemos ver esse remanejamento como algo negativo, pois foi um momento de maturação entre os estudantes, que foram artífices da sua trajetória na disciplina, deparando-se e resolvendo problemas de natureza interpessoal, exigência cada dia mais intensa nas profissões jurídicas. Resolver problemas interpessoal e trabalhar em equipe é um dos desafios da educação jurídica, e a disciplina em que atuamos esteve conectada e atenta para capacitar os estudantes.

Hoje, pensar o campo educacional sem levar em consideração a coletividade é negar as exigências ou uma prática egoísta e individual. Não se faz educação sem pensar no coletivo, e o coletivo não se harmoniza sem conhecimento, seja ele científico, senso comum, tradicional ou qualquer outro, até porque é uma competência que o atual e novos contextos profissionais vão requerer.

Assim como qualquer competência que se intercambia com outras, a competência do trabalho em equipe não é diferente, a qual mantém uma aproximação com a pesquisa empírica, interdisciplinaridade. A carência de acesso à justiça também pressiona os profissionais do campo jurídico a atuarem em equipe nas mais diversas áreas. Não é possível imaginarmos um tribunal, escritório, curso de graduação ou pós-graduação, ministério, secretaria ou qualquer outro órgão funcionando satisfatoriamente sem um trabalho em equipe consistente.

Na educação jurídica essa exigência emerge mais fortemente porque, em regra, ainda opta por enfatizar métodos educacionais de natureza individual e solitário, dificultando a incrementação de metodologias colaborativas com objetivos coletivos. Importante observarmos que o trabalho em equipe não deve ser visto como uma prática a ser desenvolvida internamente, dentro da respectiva área de formação do estudante, é preciso conviver e trabalhar com outros campos do saber, os quais possuem outra visão de mundo e com trajetórias de vidas distintas dos seus estudantes. Dessa forma, é importante desenvolver a “capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos” (FELIX, 2014, p. 32). Objetivamente, o trabalho em equipe se refere à capacidade de “integrar e colaborar ativamente

na consecução de objetivos comuns com outras pessoas, áreas e organizações”<sup>45</sup> (VILLA; POBLETE, 2007, p. 244, tradução nossa).

Agir em coletividade é uma capacidade intrínseca ao ser humano, seja na escola, trabalho, igreja, família ou qualquer outro espaço social. O processo de ensino-aprendizagem não pode subverter essa lógica, pois, visando o campo de atuação futuro do profissional, haverá a exigência para trabalhar coletivamente. Então, é imprescindível que a cultura do trabalho em equipe seja incentivada também na educação, englobando, claro, a educação jurídica.

Mas o trabalho em equipe não significa um ajuntamento de pessoas simplesmente desempenhando suas atividades sem metodologia, objetivos, coordenação em busca de um objetivo comum. É preciso, também, estarmos cientes que durante o trabalho em equipe intercorrências podem ocorrer, causando ruído entre a equipe e diminuindo o potencial de impacto do trabalho realizado, como foi em alguns grupos da disciplina de Pesquisa Jurídica. Por isso, é importante manter o grupo coeso, sem atrito e motivado para se alcançar o objetivo comum.

Dentro do ensino, o trabalho em equipe pode ser materializado por meio da horizontalidade entre discentes e docentes. Uma aula horizontal possibilita uma maior participação e interação entre os sujeitos, com respeito e alteridade. Na pesquisa, uma forma de desenvolver o trabalho em equipe pode ser dentro dos projetos e grupos de pesquisa, com definição de atribuições entre discentes e docentes. Além disso, como reflexo da parceria, trabalhos científicos podem ser produzidos e publicados em coautoria, utilizando-se a expertise docente para atuar como catalisador do conhecimento com o interesse e disponibilidade do discente para desenvolver a atividade de pesquisa, essencial à sua formação acadêmica e profissional. Já na extensão, a sua essência já é coletiva, carecendo de um trabalho em equipe para a obtenção de resultados satisfatório, mas o trabalho em equipe é mais cobrado e perceptível a sua necessidade quando se inicia a comunicação extensionista entre universidade e comunidade, confluindo perspectivas formativas e visões de mundo distintas.

De acordo com Villa e Poblete (2007), essa competência possui três níveis de domínio: o primeiro se refere à responsabilidade que os estudantes do grupo precisam ter para realizar suas tarefas e cumprimento dos prazos estabelecidos. A responsabilidade precisa partir do pressuposto de que o objetivo coletivo do grupo é prioritário em relação aos objetivos individuais. O segundo nível se vincula à necessidade de profícua participação dos membros da equipe, não se restringindo à mera participação, mas contribuindo no bom entendimento,

---

<sup>45</sup> No original, em língua espanhola: “integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones”.

harmonia e aprendizado coletivo. A liderança e organização devem ser observadas no terceiro nível de formação, objetivando incentivar e ter uma influência sob os demais colegas do grupo de trabalho.

Na etapa seguinte da disciplina, direcionamos à formação crítica dos estudantes, que aconteceu por meio de indagações durante as aulas, palestras, filmes e imersão em textos científicos. Nos semestres letivos 2021.2 e 2022.1, para despertar a capacidade crítica nos estudantes, fizemos uma análise da obra de Thomas Kuhn, “A estrutura das revoluções científicas”, focando nos paradigmas das ciências modernas e pós-modernas. Além da obra, fizemos uma projeção da obra cinematográfica “*The man who knew infinity*: (O Homem que viu o infinito) e da aula de José Garcez Ghirardi, intitulada “Ensino jurídico e subjetividades - Grandes Pensadores do Direito / Part. José Garcez Ghirardi”. Desses momentos, foram exigidos a elaboração de uma resenha crítica, onde os estudantes deveriam refletir criticamente e apontar argumentos de concordâncias e de discordâncias.

Estruturada em dogmas jurídicas, muitos “imutáveis” ou com pouca margem para discussão, não é comum criticarmos o que é posto pela educação jurídica. Aceitar passivamente é a tônica da tradição jurídica, concebida dentro de uma lógica positivista proveniente das ciências exatas, mesmo estando no campo das ciências sociais.

É por essa cultura acrítica disseminada nos cursos jurídicos que emerge a necessidade de estimular a criticidade, capazes de entender os sentidos do processo formativo (formação ético-política). A formação crítica não nega as habilidades e competências técnicas adquiridas no processo de aprendizagem. Formar-se criticamente é ir além das formas habituais de refletir e agir, é colocar à prova o que está posto, estando preparado para agir diferente e propor novas mudanças. Pensar criticamente é o exercício de fazer perguntas/indagações prospectando crescimento cognitivo. Ou, como expressam Villa e Poblete (2007, p. 80), pensamento crítico “é o comportamento mental que questiona as coisas e se interessa pelos fundamentos sobre os quais se baseiam as ideias, as ações e os julgamentos, tanto os próprios como os dos outros”<sup>46</sup> (Tradução nossa).

Aqui, do ponto de vista prático, em sala de aula ou em qualquer outra atividade educacional, esse pensamento não pode ser adotado com viés de “testar” ou colocar à prova conhecimento de atores do processo de ensino-aprendizagem, seja ele docente ou discente. A formação crítica é coletiva e reflexiva, e não individual e impositiva, capaz de gerar violência simbólica. Assim, partindo dessa perspectiva, só “diremos que uma pessoa desenvolveu

---

<sup>46</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos”.

habilidades de pensamento crítico na medida em que se questiona sobre as coisas e se interessa pelos fundamentos sobre os quais se baseiam suas próprias ideias, ações, avaliações e julgamentos”<sup>47</sup> (VILLA; POBLETE, 2007, p. 76, tradução nossa). Nesse sentido, também podemos citar o pensamento de Freire (2014, p. 100) que expressa: “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (itálico no original).

Não é possível desenvolvermos o pensamento crítico de forma isolada, sem levar em consideração outros tipos de formações e competências. Ou seja, o pensar criticamente, por se tratar de uma competência instrumental, carece de diálogo com cognitivos do pensamento lógico, analítico, sistêmico, prático e colegial, os quais tornam possível a transformação de um conjunto de ideias em conhecimento capazes de influenciar nas tomadas de decisões e ações (VILLA; POBLETE, 2007), sejam elas no campo educacional, político, ético, ideológico social ou jurídico.

Uma formação crítica representada por debates propositivos, com concordância e discordância no campo das ideias é um espaço de materialização de uma democracia saudável, em que as discussões possibilitam um crescimento individual (acadêmico, profissional) e coletivo (sociais). Uma formação acrítrica atrofiaria as relações sociais, as instituições não avançariam, permaneceriam atreladas ao passado e a participação política dos sujeitos desapareceriam (VILLA; POBLETE, 2007).

Por isso, entendemos que a formação dessa competência no curso de Direito é fundamental, tanto do ponto de vista acadêmico quanto para as profissões futuras as quais os estudantes venham desempenhar. Um estudante de Direito sem atender às exigências éticas, políticas e democráticas está sujeito ao fracasso, sobretudo vindo de universidades públicas, um espaço da democracia por excelência (FELIX, 2022).

No campo do Direito, um dos primeiros entusiastas da necessidade de um saber crítico foi Luís Alberto Warat, ainda na década de 1980 com seu texto “Saber crítico e senso comum teórico dos juristas”. Para ele, o pensamento crítico se encontrava integrado com outras vozes dissidentes do campo jurídico, capazes de questionar as bases epistemológicas em que o Direito se encontra fundamentado. Em suma, ele acredita que o saber crítico é uma tentativa epistemológica diferente da que está posta. Precisamos estar cientes de que “práticas

---

<sup>47</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “diremos que una persona ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos”.

conservadoras, elitistas e excludentes, embaladas no aspecto menor da tradição e no ensino acríptico, podem ser persistentes” (BUCCI, 2022, p. 20).

Dessa forma, o conhecimento crítico só será sedimentado se contemplar dois requisitos: conseguir substituir o controle conceitual por um outro sistema de significações (seria uma espécie de mudança de paradigma) e introduzir a temática do poder como instrumento de explicação do poder social ratificadas cientificamente (ratificação do poder do discurso por meio da ciência). Dessa forma, Warat (1982, p. 50-51) preceitua que “estamos reivindicando um saber crítico do direito como um novo ponto de vista epistemológico, que tenha por objeto de análise os discursos competentes da ciência e epistemologia jurídicas”.

No entanto, é importante termos em mente que a formação crítica depende do tipo e do nível de engajamento do estudante nas situações trabalhadas, bem como a profundidade da discussão. Por isso é importante a reflexão coletiva com a mediação do docente, a fim de aprofundar em situações até então não levantadas. O não aprofundamento dificilmente ensejará debates, o que acabará por comprometer a formação e descaracterizará o processo de ensino aprendizagem por competência.

Em outras palavras, se a formação crítica não for levada a sério, conturbará a formação do estudante, não sendo possível identificar se se trata de uma metodologia tradicional ou uma metodologia por competência. Além disso, uma metodologia mal aplicada pode ensejar críticas e preconceitos à formação por competências, ao mesmo tempo que fortalecerá a metodologia tradicional, vendo-a como a única alternativa pedagógica para os cursos de graduação em Direito.

Num curso pensado a partir de uma concepção pedagógica tradicional, adotando e reproduzindo comportamentos e teorias hegemônicas e dogmáticos, é urgente fomentarmos uma formação crítica na educação jurídica por meio de competências, com vistas a romper com deslocamento epistemológico e metodológico dos juristas. É preciso inseri-los em outra realidade além do código e da doutrina, que seja capaz de estimular a sua capacidade crítica intelectual.

Tanto por meio de debates quanto por projeções de filmes e palestras foi desenvolvido com os estudantes a capacidade de resolver problemas. Na aula expositiva, realizamos um diálogo socrático<sup>48</sup>, apresentando problemas e fazendo as seguintes indagações: o quê? por quê? e como? Para guiar essa discussão, orientamos a leitura do texto “Do direito ao método, do método ao direito”, de autoria de Deisy Ventura.

---

<sup>48</sup> Método socrático tem como objetivo esclarecer erros, confusão e detectar falsas premissas por meio de indagações (MAGALHÃES, 2003).

Destacada como competência genérica da formação jurídica, a capacidade para identificar, colocar e resolver problemas almeja que o estudante seja capaz de vincular um caso/problema a uma solução. A articulação problema-solução cria no estudante dúvidas/interrogações que ao mesmo tempo o faz refletir acerca do que é relevante e irrelevante para responder àquela demanda/problema, em observância a sua preferência (FELIX, 2014). Vejamos que o estudante identifica, reflete e toma uma decisão a partir de suas convicções políticas, jurídicas, religiosas, sociais, éticas. Há, dessa forma, uma forte autonomia do estudante no processo de aprendizagem, o qual deve estar ciente que a sua decisão depende de sua reflexão.

O núcleo dessa competência se refere à “problema”. Um problema para ser considerado como tal é porque está em desacordo com algum ponto de referência da realidade posta. Assim, o primeiro passo para enfrentá-lo é identificando a diferença entre o posto e o pressuposto. Muitas vezes, para identificar um problema é necessário um outro olhar, uma outra “lente” de análise, que no caso das competências é o conhecimento em áreas diversas do saber. A solução de um problema não é traçada aleatoriamente, precisa obedecer a métodos específicos de resolução, além de uma formação/conhecimento sólida da área onde o problema está inserido, claro, até porque só é concebido como problema porque ainda não foi encontrada uma solução (VILLA; POBLETE, 2007).

Essa competência não é estanque, ela dialoga com outras, o que acaba sendo essencial para uma boa formação. Dentre as competências que dialoga com a capacidade de resolver problema, estão: capacidade de abstração e análise, conhecimentos sobre a área de estudo e da profissão, capacidade de pesquisa, capacidade de aprender e atualizar-se, capacidade criativa, capacidade para trabalhar em equipe e capacidade de comunicação oral e escrita (BENEITONE *et al* 2007).

Villa e Poblete (2007) nomeiam essa competência como: “identificar, analisar e definir os elementos significativos que constituem um problema para resolvê-lo de forma criteriosa e eficaz”<sup>49</sup>. Também para eles, o domínio dessa competência não pode ocorrer de isoladamente, ela está relacionada com outras, dentre as quais eles destacam: “visão e perspectiva de futuro, questionar os próprios paradigmas, Orientação para a realização, Pensamento analítico e

---

<sup>49</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva”.

sistêmico, Atitude proativa, Orientação para a realização, Racionalidade, Competência, Pesquisa, Discernimento, Conhecimento, Sabedoria, etc.”<sup>50</sup> (p. 142, tradução nossa).

Nesta competência, há três níveis de dificuldade para o estudante solucionar um problema. O primeiro nível emerge mais com uma característica teórica, que se inicia dentro da sala de aula, aplicando-se conhecimentos e métodos adquiridos em aulas ou textos. Na disciplina, aplicamos esse método a partir de indagações de paradigmas, no texto de Thomas Kuhn. Se a análise for mais a fundo, com reflexões e utilizando-se da experiência para adotar certos critérios metodológicos para solucionar o problema, o estudante estará atingindo um segundo nível de domínio da competência. Foi possível identificarmos esse segundo nível com a participação dos estudantes, associando a teoria às suas vivências práticas. Por fim, o estudante atinge um nível mais aprofundado quando ele é capaz de elaborar e propor soluções para problemas inerentes a áreas em que não está habituado em atuar (VILLA; POBLETE, 2007). As soluções a problemas foram dadas pelos estudantes na elaboração dos *papers*, sobretudo nas suas apresentações e conclusões e resultados dos trabalhos. Portanto, mesmo em nível inicial ou intermediário, essa competência foi trabalhada com os estudantes na disciplina de Pesquisa Jurídica.

Para visualizarmos melhor esses três níveis, vamos imaginar o seguinte caso: um problema da seara criminal é apresentado em sala de aula de um curso de Direito e o professor solicita que os estudantes resolvam. O estudante A resolve o problema baseado na doutrina e jurisprudência trabalhada nas aulas da disciplina. Portanto, o estudante A conseguiu resolver o problema com conhecimentos teóricos (nível 1). Já o estudante B, respondeu ao problema fundamentando-se nas aulas ministradas pelo professor, textos teóricos e baseado em sua experiência de estagiário num tribunal de justiça, onde transitava um processo (problema) criminal similar ao exposto em sala de aula (nível 2). Por fim, o estudante C, que estagia num escritório de advocacia de demandas exclusivamente constitucional, resolve o problema, elabora e propõe soluções para a demanda criminal (nível 3). Assim, mesmo não sendo um problema do seu campo de atuação, o estudante C foi capaz de apresentar soluções.

Em que pese o nosso exemplo se referir à individualidade, esse tipo de competência é bastante utilizado em grupos, já que a atividade grupal contribui para desenvolver outras competências, dentre elas o trabalho em equipe. Além disso, “contribui para uma melhora na

---

<sup>50</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “visión y perspectiva de futuro, Cuestionamiento de los propios paradigmas, Orientación de logro, Pensamiento analítico y sistêmico, Actitud proactiva, Orientación al logro, Racionalidad, Competencia, Investigación, Discernimiento, Conocimiento, Sabiduría, etc”.

autoestima e está relacionado a valores como dar sentido à vida, pesquisa e desenvolvimento de saberes e saberes”<sup>51</sup> (VILLA; POBLETE, 2007, p.140, tradução nossa).

Todo sujeito tem problemas a serem solucionados, seja ele de qualquer natureza, de menor ou maior complexidade. Nesse sentido, o aprendizado dessa competência não se restringe ao aspecto pedagógico, ela também serve para a vida pessoal e profissional. É importante não termos somente uma visão negativa de problemas. É importante vermos como um desafio a ser enfrentado e superado, sendo que no percurso é possível sermos iluminados pelo conhecimento e experiência adquirida. Em outras palavras, a resolução de problemas nos possibilita adquirir novos conhecimentos e dialogá-los com os que já possuímos, proporcionando elevarmos nossas capacidades resolutivas. A vida profissional também é repleta de problemas. Somos avaliados diuturnamente à medida em que os enfrentamos e os solucionamos com atitudes sensatas, racionais, estratégicas e com competência (VILLA; POBLETE, 2007). No Direito, a profissão é pautada em problemas, seja para o advogado, magistrado, docente, promotor, defensor. Uma demanda jurídica sempre começa com um problema a ser solucionado, e o profissional do Direito estará em algum polo da demanda procurando soluções.

Essa competência tem sido muito fomentada e aplicada nos cursos de medicina do país, adotando o nome de *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas, implantada na década de 1964, na Universidade *McMasters*, em Hamilton, no Canadá. Posteriormente, houve uma expansão para outras áreas da saúde, bem como para a área do Direito. Na área médica, essa estratégia de aprendizagem tem como objetivo adquirir conhecimento a partir de competências e habilidades por meio de pequenos grupos, bem como prioriza o estudo individual, com o docente exercendo a função de tutor. Dessa forma, não só o conteúdo das disciplinas é priorizado, mas, também, todo o processo em que percorreu para adquirir o conhecimento. Dessa forma, “o processo de aprendizado (o caminho do conhecimento), mais do que o conteúdo (conhecimento) é valorizado” (SANTOS, 1994, p. 121).

Uma das principais virtudes desse processo é que a centralização da aprendizagem deixa de ser focada no docente e passa a ser direcionada ao estudante, desenvolvendo e intensificando a metodologia ativa em um processo continuado. Mas também há desafios a serem enfrentados, já que uma mudança na forma de ensinar-aprender não ocorre repentinamente e sem resistência. Para haver uma mudança, é essencial um giro comportamental de quem está envolvido no

---

<sup>51</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “Contribuye a una mejora en la autoestima y tiene relaciones com valores tales como darle sentido a la vida, la investigación y el desarrollo del saber y el conocimiento”.

processo, além de uma reorganização e reorientação nos currículos dos cursos quanto aos aspectos didáticos-pedagógicos.

Essa mudança se torna ainda mais desafiadora quando envolve um curso de Direito, historicamente forjado em metodologias tradicionais e resistentes a mudanças pedagógicas. Avaliá-lo com observância à formação baseada em problemas emerge como uma estratégia pertinente, forçando-o a se adequar e praticar novas metodologias de ensino-aprendizagem, e não apenas prevendo, formalmente, em diretrizes curriculares e projetos pedagógicos.

A capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente também foi desenvolvida no transcorrer da disciplina de Pesquisa Jurídica. Objetivando fomentar a capacitação dos estudantes nessa competência, os grupos formados no início do semestre passaram a direcionar sua atuação na construção do *paper*. Sob orientação da professora e dos assistentes docentes, os grupos discutiram e decidiram o seu tema de pesquisa do artigo e do seminário. Após a definição, os grupos apresentaram o tema de sua pesquisa em sala de aula, sendo possível receber sugestões e análises críticas da turma.

Nesse momento, os estudantes foram incentivados a raciocinar para definir sua temática de pesquisa, com foco no recorte metodológico, argumentaram/defenderam sua ideia perante à docente da disciplina, assistentes e seus colegas, bem como decidiram se seguiriam com a proposta inicial ou fariam ajustes teórico-metodológico. Vejamos que, mesmo sendo um momento inicial da formação jurídica, os estudantes tiveram a oportunidade de raciocinar, argumentar e decidir, capacidades que serão exigidas com frequência durante a sua atuação profissional. Não há dúvidas de que será um diferencial na trajetória acadêmica e profissional do estudante que tiver a oportunidade de se capacitar com essas competências logo no primeiro semestre do curso, mesmo que em nível inicial ou intermediário.

Essa competência é considerada uma das mais importantes para o profissional da área do Direito. A sua difícil conceituação já nos mostra o seu nível de importância e complexidade. Um profissional da área jurídica que não demonstre a capacidade de raciocinar, argumentar e decidir revela problemas formativos da sua graduação em Direito. Para conceituar essa competência, Felix (2014) se utiliza de um exemplo envolvendo a aplicação de regras e princípios. De acordo com ela, o objetivo dessa competência é fazer com que o estudante, diante de um problema, seja capaz de propor resposta jurídica satisfatória utilizando-se princípios ou regras.

A partir desse caso, o estudante deverá raciocinar se é caso de aplicação de princípio e/ou regras, ao mesmo tempo em que precisa argumentar/fundamentar a sua escolha e depois proferir uma decisão. Essa lógica não se refere, exclusivamente, a quem vai atuar como julgador

de demandas jurídicas, mas, também, envolve qualquer ator que pretenda enveredar nas carreiras profissionais dessa área, seja advogado, promotor, magistrado, etc. A lógica de argumentação jurídica segue a mesma, cada uma dentro de suas atribuições. Mas precisamos estar atentos à “padronização” da racionalização, argumentação e decisão, até porque cada demanda tem suas singularidades. Assim, “[...] os esquemas de aceitação de formas de atuar daqueles que se tornarão profissionais do Direito não podem ser facilmente encapsulados em formas altamente estandardizadas de produção de respostas (FELIX, 2014, p. 43).

Porém a dificuldade dessa competência não se resume aos aspectos citados acima. A sua complexidade se reflete, também, na existência de seus três núcleos de ações: raciocinar, argumentar e decidir. Dessa forma, podemos aferir que dentro dessa competência há três subcompetências, cada uma se referindo a uma ação a ser adotada pelo estudante ao desenvolvê-la na sua trajetória profissional.

Villa e Poblete (2007) não definem em sua obra uma competência com essa nomenclatura, mas outras que contemplam em maior ou menor grau o raciocínio, o argumento e a decisão, como é o caso da competência lógica, que, para eles “é o tipo de pensamento que configura os processos de conhecimento mais significativos, fundamentalmente pela dedução”<sup>52</sup>. Ao passo que “esse tipo de pensamento é baseado na aceitação de condições dadas e permite, principalmente, identificar, definir, analisar, classificar e inferir. E requer que você proceda de forma **fundamentada** e suficientemente **argumentada**”<sup>53</sup> (p. 98, grifo nosso. Tradução nossa).

Percebamos que dos três núcleos evidenciado na competência citada acima, Villa e Poblete contemplam dois expressamente em suas competências genéricas instrumentais: o “raciocínio” e a “argumentação”. A capacidade de decidir não está destacada na Competência Lógica definida pelos autores, muito em virtude de se tratar de uma competência que requer uma abordagem própria. O núcleo “decidir” definido por nós dentro da Competência Lógica se refere à decisão jurídica, mas é possível o encontrar outras espécies dessa competência, como, por exemplo, a competência geral de Tomada de Decisões.

Decidir é uma ação inerente a qualquer estudante ou profissional. Porém, não podemos tomar qualquer decisão, é preciso que seja metodologicamente pensada dentro dos parâmetros de aceitabilidade que sua atuação exige. Por estarmos inserido num contexto social de disputa

---

<sup>52</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “es el tipo de pensamiento que configura los procesos más significativos del conocimiento, a través, fundamentalmente, de la deducción”.

<sup>53</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “este tipo de pensamiento está basado en la aceptación de unas condiciones dadas y permite, principalmente, identificar, definir, analizar, clasificar e inferir. Y requiere que se proceda de manera **razonada** y suficientemente **argumentada**” (grifo nosso).

orientado a funcionar no formato dicotômico de que para um ganhar, outro precisa perder (ganha-perde), as decisões tomadas, independentemente da área do estudante/profissional, causam fissuras e ruídos sociais. Ciente dessa tensão, a educação superior deve ser capaz de capacitar seus estudantes a tomarem decisões adequadas em contextos de tensão, sempre observando as consequências sociais do seu ato decisório. Assim, “o desafio é levar a sério a fundamentação democrática, por razões sólidas e capazes de justificar o trajeto da decisão” (ROSA, 2016, p. 15).

O maior desafio profissional de ter que decidir em situações complexas é ter que lidar com as pressões. A pressão potencializa a dificuldade e responsabilidade, influenciando os sujeitos a tomarem decisões com impulsividade. Dessa forma, é comum no meio acadêmico e profissional nos depararmos com decisões inoportunas e desarrazoada, com muitas vezes se fundamentando em boatos, suposições, preconceitos, convicções estritamente morais e políticas (VILLA; POBLETE, 2007).

No Direito, mesmo a decisão devendo estar fundamentada juridicamente, de acordo com o que assegura a legislação, é comum a ocorrência de decisões teratológicas, apoiada em valores éticos, morais, políticos e com pano de fundo jurídico. Mas não podemos esquecer de seguinte: “a argumentação judicial, ademais, possui características específicas, dado que não se trata de mera opinião do sujeito julgador, mas da aplicação do Direito em sua autonomia, em face das pretensões de validade apresentadas pelos jogadores [...]”, as quais devem obedecer às normas e, ao mesmo tempo, apresentar as razões/fundamentos da decisão (ROSA, 2016, p. 15).

Para nos ajudar a explicar os tipos de argumentos utilizados numa decisão, apresentaremos o conceito de argumentação substantiva e institucional, desenvolvida por Shecaira e Struchiner (2016). De acordo com eles, há dois tipos de argumentação: a argumentação prática e a argumentação teórica. O argumento teórico, como bem denota sua grafia, tem como foco fundamentar uma decisão teoricamente, buscando entender como o fato ocorreu, ocorre ou ocorrerá. Já a argumentação prática é subdividida em duas espécies: argumentação institucional e a argumentação substantiva.

A argumentação substantiva tem como característica serem fincadas em valores morais, sociais, econômicas, culturais, políticas. É comum identificarmos esse tipo de argumentação em profissionais da área do Jornalismo, Filosofia Moral, Ciência Política, áreas que não necessariamente são obrigadas a fundamentar suas opiniões fincadas em critérios de racionalidade jurídica. Por outro lado, a argumentação institucional tem um viés mais burocrático, foge de questões morais, políticas, sociais, econômicas, etc. Assim, quem busca argumentar institucionalmente o faz a partir de fundamentação em regras e procedimentos

estabelecidos, como, por exemplo, os profissionais do Direito. Precisamos estar cientes que, embora não se expresse, em toda decisão jurídica há um fundamento político, ideológico, moral, ético, porque não há neutralidade num processo de coalizão de forças regulados pelo Direito. Os estudantes de pesquisa jurídica foram estimulados a fundamentarem seus argumentos (escritos e falados) em argumentos institucionais, essenciais e intrínsecos à escrita e a argumentos científicos.

A incorporação dessa competência em um currículo deve obedecer a três níveis de domínio: individual, coletiva e comprometidas. O primeiro nível tem como objetivo capacitar os estudantes para atuarem individualmente utilizando métodos sistemáticos na sua tomada de decisão, com foco na coerência, acerto e segurança. O segundo objetiva que o estudante desenvolva capacidade de decidir coletivamente com zelo pela qualidade. Por fim, o terceiro nível se refere à capacidade de demonstrar segurança e iniciativa nas tomadas de decisões, assim como capacidade de decidir acertadamente em demandas consideradas complexas (VILLA; POBLETE, 2007). Também por isso é essencial que os estudantes estruturem suas decisões em argumentos institucionais consistentes.

No Direito, esses três níveis podem se expressar nas mais diversas carreiras jurídicas. O primeiro nível, que se refere à capacidade de decidir individualmente, podemos visualizá-lo na atuação de um magistrado quando se depara com demandas que exigem decisões monocráticas. Seguindo na mesma linha, uma decisão coletiva pode ser visualizada na atuação de um tribunal, seja em decisões proferidas pelo pleno do tribunal ou em qualquer outro órgão colegiado. Por fim, sem abandonar o exemplo do Poder Judiciário, o terceiro domínio pode ser imaginado numa decisão de grande importância social, em que a decisão de um juiz pode contribuir para uma mudança positiva de paradigma ou sua permanência no paradigma dominante.

Como exemplo desse terceiro nível, citamos o julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186/DF, que analisou a constitucionalidade da Lei de Cotas. Nesse caso, havia uma necessidade de que os ministros demonstrassem segurança e uma decisão acertada na sua tomada, já que se tratava de uma demanda de alta complexidade com potencial de comprometer os rumos educacionais do país, impactando diretamente alguns seguimentos sociais, como os indígenas, negros e indivíduos vulneráveis financeiramente (cotas sociais). É por causa dessa complexidade que a capacidade de decidir envolve e necessita de diálogo com outras competências, dentre elas o pensamento analítico, crítico, sistêmico, resolução de problemas, compromisso ético, comunicação verbal e escrita, etc.

Respeitar a diversidade, multiculturalidade não mais é do que se comprometer com os direitos humanos e com a democracia. Não somente em um encontro específico da disciplina,

mas no decorrer de todo o semestre os estudantes foram orientados e capacitados a atuarem com ética, com respeito aos direitos humanos e à democracia, não sendo permitidas pesquisas/trabalhos acadêmicos e perspectivas teóricas que afrontassem esses valores.

Comprometer-se com os direitos humanos e o Estado Democrático de Direito é uma competência que mais vincula a valores éticos e morais do que a aspectos técnicos-dogmáticos, mas não deixa de ser considerar essencial à formação discente. Considerada uma das 13 competências específicas da área jurídica, ela faz parte do meta-perfil do estudante de Direito traçado pelo Projeto *Tuning* América Latina. Villa e Poblete (2007), reconhecendo a importância da formação discente nessa temática, vão além e asseguram que todas as competências genéricas<sup>54</sup> e áreas do conhecimento devem obedecer aos direitos humanos e aos valores democráticos.

Defender a democracia e os direitos humanos na América Latina a partir da década de 1960 até o início da década de 1990 era uma “utopia” ou atitude de “revolucionário”, já que os países deste continente estavam tomados por ditaduras civis-militares, terra onde não se fecundavam sementes democráticas e direitos humanos. Com a derrocada das ditaduras e o início da promulgação de constituições democráticas, os direitos humanos e o Estado Democrático de Direito passaram a ser pauta no campo jurídico, refletindo, inclusive, na constituição dos currículos dos cursos superiores, notadamente nos cursos jurídicos por meio da Portaria 1.886/1994.

A defesa da democracia e dos direitos humanos é, sem dúvidas, um dever de todos, entretanto, por serem a “matéria-prima” do Direito, a área jurídica é vista como um espaço estratégico de difusão desses valores. É por isso que a volta da democracia e a observância dos direitos humanos são entendidas como umas das mudanças mais significativas para o campo do Direito nos últimos anos. Assim, “é preciso avivar a consciência sobre o potencial de transformação que um curso de direito consistente pode representar numa sociedade em que instituições incipientes claudicam na sustentação do Estado democrático de direito” (BUCCI, 2022, p. 17).

Como os cursos jurídicos se dedicam a ensinar o Direito estatal (monismo jurídico), o Estado e o Direito (objeto da educação jurídica) estão imbricados. Seja legislando, executando ou julgando, o Estado sempre se vincula ao Direito. Nessa relação entre Estado e educação jurídica, estão em pauta problemas de legalidade e legitimidade, porque, ao mesmo tempo em

---

<sup>54</sup> As competências genéricas são aquelas que têm o objetivo de medir ou criar ferramentas para atingir determinado fim (VILLA; POBLETE, 2007, tradução nossa).

que o Estado não pode produzir qualquer Direito (que afronte a democracia e os direitos humanos, por exemplo) os cursos jurídicos também não podem ensinar/propagar qualquer Direito (RANIERI, 2022).

E nessa relação o Estado ainda direciona, por meio de diretrizes curriculares e outros instrumentos de regulação, o que os cursos de Direito devem ensinar. Desenvolver essa competência nos estudantes vai além do fortalecimento da democracia e da defesa dos direitos humanos. Portanto, “transmitir esse entendimento significa não apenas fortalecer a democracia como também formar profissionais críticos e com capacidade de inovar, o que se mostra imprescindível na área jurídica (mas não apenas nela)” (RANIERI, 2022, p. 203).

Essa competência mantém uma íntima relação com a capacidade de o estudante pensar criticamente, porque o debate, o dissenso e o respeito à pluralidade de ideias dentro de um processo pedagógico é a sementeira do que é ser democrático e obediente aos direitos humanos. É na pluralidade que surgem novas ideias, abordagens pedagógicas, críticas e crises da educação jurídica.

Nos últimos anos, a expansão de acesso a aulas, palestras, cursos e demais atividades formativas potencializou a visibilização de problemas sociais, dentre eles a crise do Estado Democrático de Direito e o papel do jurista na sua defesa, seja como partícipe da tomada de decisão institucional ou como agente político (FELIX, 2022).

Comprometer-se com a defesa da democracia e dos direitos humanos não é uma competência exclusiva ou direcionada a uma perspectiva pedagógica ou metodológica específica, ela deve concebida e desenvolvida nas mais variadas vertentes, seja pela via do ensino, pesquisa, extensão ou qualquer outra atividade formativa. E assim orientamos os estudantes, a se comprometerem com a democracia e os direitos humanos durante as aulas (ensino), na fundamentação de seus *papers* (pesquisa), nos eventos que foram incentivados a participarem (atividade de extensão) e nos projetos futuros, acadêmicos e/ou profissionais que viessem a participar.

Potencializar a criatividade dos estudantes também era um dos objetivos da disciplina de Pesquisa Jurídica. A abertura da disciplina a diálogos inter/transdisciplinar, concebendo e incentivando a articulação com conhecimentos diversos, fomentou a capacidade de imaginação e criatividade dos estudantes, seja no desenvolvimento de trabalhos científicos ou em expressões literárias<sup>55</sup> e artísticas. Nesse sentido, no percurso da disciplina identificamos

---

<sup>55</sup> Ao passo que “[...] a literatura pode promover a ampliação do horizonte de compreensão dos estudantes e profissionais da área jurídica, instigando a reflexão acerca dos fenômenos jurídicos e sociais e colaborando para uma formação mais crítica e humana, o direito também pode fornecer aos estudantes e profissionais da área de

estudantes escrevendo e declamando poemas, dialogando Direito com a música e literatura. Diante desse contexto, podemos destacar que a disciplina também se tornou importante para além de quem queria formar-se com conhecimentos jurídicos-científicos. Não podemos nos fechar a outras formas de conhecer, seja poesia, música, arte, literatura. Por exemplo, “pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível” e “as artes levam-nos à dimensão estética da existência [...] e “nos ensinam a ver o mundo esteticamente”. Portanto, “trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2003, p. 45).

Somamos a isso a diversidade das temáticas e as respectivas abordagens identificadas nos *papers* e no seminário de fechamento da disciplina, mesmo que em nível inicial<sup>56</sup>. Entretanto, estejamos cientes ao fato de que

Oferecer aos alunos oportunidades para exercitar sua criatividade significa um desafio para o professor. Implica flexibilidade nos contextos da atividade acadêmica ou espaços abertos para eletividade e tomada de decisão nas orientações para a realização das atividades. Os primeiros cursos universitários são menos propensos a essa abertura e geralmente é mais aconselhável estabelecer orientações mais estruturadas. Os cursos seguintes e especialmente os últimos anos, pelo contrário, deve oferecer oportunidades para construir e gerar projetos, estratégias, relatórios, técnicas, projetos, etc. onde você pode se exercitar e apreciar a capacidade criativa (VILLA; POBLETE, 2007, p. 261, tradução nossa)<sup>57</sup>.

Quando falamos em criatividade, inovação, tecnologia ou qualquer expressão similar, a área jurídica é uma das últimas a ser associada a esse fenômeno, em razão da vã concepção de que o Direito se restringe ao legal. Os cursos jurídicos podem até não dar grande contribuição à tecnologia e inovação do país, mas não podemos privá-los de acessar e discutir a importância desse conhecimento. Seja criando tecnologia, pensando instrumentos que deem maior segurança jurídica ou utilizando dispositivos criados por outras áreas do conhecimento, o

---

literatura subsídios oriundos da esfera jurídica a serem considerados na interpretação do texto literário e integrados na construção do sentido a ele atribuído” (KARAN, 2017, p. 856).

<sup>56</sup> Villa e Poblete (2007) preveem 3 níveis de domínio da criatividade, os quais ocorrem gradativamente e de acordo com o estágio de formação do estudante. O primeiro nível, o estudante deve apresentar alternativas inovadoras a problemas e a situações conhecidas. O segundo nível tem como objetivo capacitar o estudante para expressar, formalmente, contribuições originárias com visões interdisciplinares. Por fim, o terceiro nível se refere a um estágio mais avançado de criatividade, em que o discente deve ser prático, confiável, flexível e complexo (no sentido de considerar as variáveis que estão no entorno do que está se criando).

<sup>57</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “Los primeros cursos universitarios son menos propensos a esta apertura y, por lo general, resulta más aconsejable establecer orientaciones más estructuradas. Los siguientes cursos y especialmente los últimos años, por el contrario, deben ofrecer oportunidades para construir y generar diseños, estrategias, informes, técnicas, proyectos, etc. en los cuales pueda ejercitarse y apreciarse la capacidad creativa”.

Direito não pode ficar aquém de um dos principais motores de avanço da ciência: criatividade, a qual pode ser exercida tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional. Assim, é importante que aflore a criatividade dos estudantes, e há “expectativa de que se lhes reconheça como interlocutores criativos e assertivos na relação pedagógica. Que suas pautas temáticas sejam incorporadas ao processo de formação” (FELIX, 2022)

Ser criativo é construir alternativas inovadoras e pioneiras que contribuam para o avanço de uma respectiva área do conhecimento. Só é possível ser criativo se não repetir as mesmas diretrizes técnicas e as mesmas estratégias metodológicas, é preciso abandonar, portanto, a monotonia para desnudar as capacidades cognitivas de criação. Objetivamente, a competência de criatividade se refere à capacidade de o estudante abordar e responder satisfatoriamente demandas novas e com originalidade em determinado contexto (VILLA; POBLETE, 2007), com o domínio e aplicação dos mais variados conhecimentos, que pode ser a ciência, arte, literatura, música, etc.

No campo jurídico, essa competência pode ser observada, por exemplo, na criação de uma tese jurídica que convença um tribunal a mudar o seu entendimento jurisprudencial. Dessa forma, o estudante inova, com originalidade, e acaba por impactar um sistema jurídico-normativo. Ao analisar a contribuição dos profissionais da área jurídica, Falcão (2022) tece críticas à expressão/conceito “operadores do direito”, que denota um sujeito atuar acriticamente, mecanicamente sem maturar ideias ou desenvolver sua criatividade. Ou seja, “somos mais. Somos também *criadores do direito*. O ensino e a pesquisa da genética das leis também democratizam um conhecimento antes privilégio de grandes advogados e juristas” (p. 50, itálico no original).

Atuar com uma perspectiva inovadora, seja como trabalhador ou estudante, é mais motivante, porque a repetição de prática profissionais e pedagógicas antiquadas e estanques não despertam nos sujeitos o sentimento de crescimento cognitivo. Dessa forma, é preciso que visões ultrapassadas deem lugares a novas propostas capazes de permitir o crescimento intelectual e profissional, sobretudo em ambientes onde tudo parece já ter sido inventado. Nos espaços em que não mais se acredita em avanços inventivos e criativos, quem conseguir inovar adquirirá um diferencial e prevalecerá em contextos competitivos. O domínio dessa competência também é muito exigido nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que o estudante é estimulado e exigido, cada dia mais, a produzir um trabalho acadêmico (dissertação ou tese) original e inovador.

No campo jurídico, em que muito se produz e pouco se inventa, o sujeito que pensa fora dos parâmetros comumente estabelecido e aceito, tornar-se-á um candidato “diferenciado”. E

esse diferencial pode se dar no desenvolvimento de pesquisas empíricas, metodologias inovadoras, interdisciplinares, comportamentos pedagógicos que fogem do estabelecido. A empiria, por sinal, tem contribuído com a profusão de temáticas criativas no campo do Direito, sobretudo, nos últimos 15 anos em nível de pós-graduação (FELIX, 2022). Mas pensar fora do que está estabelecido possibilita o estudante reforçar a sua orientação de sua aprendizagem e se emancipar-se pedagogicamente, assumindo maiores responsabilidades na aprendizagem e em toda a sua trajetória acadêmica.

Utilizando as categorias de Norbert Elias (2000) de “estabelecidos” e “*outsiders*”, é preciso analisarmos, metaforicamente, que quem pensa e atua a partir de categorias jurídicas tradicionais, enquadram-se como “estabelecidos”, aqueles que tentam impor sua visão e concepção colonialista e preconceituosa. Já quem atua atentando-se a novas perspectivas pedagógicas e visões de mundo, são concebidos como “*outsiders*” (estranhos) ao mundo jurídico tradicionalmente concebido. Ou seja, pensar diferente, pensar fora do “pedestal” epistemológico e metodológico dominante é ser considerado um *outsider*.

A verificação de aprendizagem das competências desenvolvidas durante a disciplina de Pesquisa Jurídica foi por meio de cinco atividades: elaboração de relatório de palestras indicadas, atividade avaliativa (prova), participação e apresentação do *paper* em seminário interno da disciplina, cujo tema do Semestre 2022.1 foi “Direito à educação: Perspectivas para um futuro em comum”, elaboração de um *paper* colaborativo e a participação qualificada nas aulas ao longo do semestre letivo e demais atividades da disciplina.

As palestras, textos e projeções indicadas no semestre 2022.1 para a elaboração de relatórios foram as seguintes: relatório do texto “Do direito ao método e do método ao direito”, de Deisy Ventura, relatório da palestra “Ensino jurídico e subjetividades - Grandes Pensadores do Direito, ministrada por José Garcez Ghirardi, relatório do filme “O homem que viu o infinito” e relatório de qualquer palestra de interesse individual ministrada durante a semana universitária, da Universidade de Brasília<sup>58</sup>. Com a indicação de palestras e a exigência de relatórios individuais, objetivamos desenvolver nos estudantes a capacidade de raciocínio, argumentação jurídica, trabalho em equipe, senso crítico, poder de síntese, interdisciplinaridade, dentre outras competências. Essa atividade avaliativa representava 10% da menção/nota final da disciplina.

Importante destacarmos, ainda, que os estudantes foram orientados a participarem da 74ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada entre

---

<sup>58</sup> A Semana Universitária da Universidade de Brasília ocorreu entre os dias 29 de agosto de 2022 a 02 de setembro de 2022, com o tema “100 anos de Darcy Ribeiro” e “60 anos da Universidade de Brasília (UnB)”.

os dias 24 e 30 de julho de 2022, na Universidade de Brasília (UnB). O evento teve como tema “Ciência, independência e soberania nacional, em alusão ao ano que marca o bicentenário da Independência do Brasil e o centenário da Semana de Arte Moderna”. No evento, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de palestras, minicursos, oficinas com temáticas atuais das mais diversas áreas do conhecimento. Esse evento possibilitou aos estudantes os primeiros contatos com pesquisas acadêmicas com elevado grau de impacto e criatividade. O pensamento criativo é uma das competências essenciais à formação do bacharel em Direito, conforme vimos anteriormente.

Outra forma de verificação da aprendizagem foi realizada por meio de prova discursiva, a qual correspondia a 30% da menção final. A avaliação tinha o intuito de ratificar e potencializar as competências almeçadas com elaboração dos relatórios (argumentação jurídica, capacidade crítica, interdisciplinaridade, organização e fundamentação de ideias). Baseada na obra de Thomas Kuhn “A Estrutura das Revoluções Científicas”, texto discutido em sala de aula indagava aos estudantes se eles já teriam presenciado alguma mudança de paradigma científico ocorrido ou em curso na sua trajetória. Além disso, a partir de um relato de uma estudante nos encontros iniciais da disciplina, em que assegurou haver no ensino médio uma maior competitividade entre os estudantes, situação não identificada no curso de Direito até então, predominando, portanto, uma aprendizagem colaborativa na construção do saber, os estudantes foram indagados por que as metodologias colaborativas são adotadas na educação superior e desestimulada no ensino médio. Prezando pela impessoalidade e isenção avaliativa, a prova foi corrigida de forma anônima, sem a docente ter acesso aos nomes dos estudantes durante a correção, sendo a prova identificada por um código.

Participar ativamente das discussões da disciplina era outro critério avaliado, correspondendo a 20% da nota final da disciplina. Como a disciplina era focada em metodologia colaborativa, a participação discente nas discussões se mostrava imprescindível, sob pena de transformar-se numa disciplina com metodologia tradicional, eminentemente a partir de aulas expositivas e bancárias. Como bem expressava no programa da disciplina, era imprescindível a “participação qualificada ao longo das atividades da disciplina, presença e permanência, preparação das leituras indicadas e demais atitudes que evidenciem compromisso com a disciplina e seus integrantes, assim contribuindo para resultados coletivos de excelência”. Com essa estratégia metodológica, buscávamos fomentar nos estudantes a capacidade de argumentar em público, criar laços colaborativos, atuar ética e democraticamente, respeitando opiniões diversas. Numa universidade onde predomina a multiculturalidade, era fundamental capacitar

os estudantes a argumentarem observando a pluralidade estudantil, a democracia os direitos humanos.

Almejando estimular a competência do trabalho em equipe, foram formados grupos de trabalhos de até 4 estudantes, com observância à paridade de gênero, cotistas e não cotistas, diversidade geográficas e com pouco ou nenhum vínculo de amizade até então. Ou seja, deveria predominar no grupo a diversidade e multiculturalidade estudantil, tanto em critério socioeconômico, gênero, raça, proveniência geográfica. Além de fomentar o trabalho em equipe, essa estratégia focava no fortalecimento dos vínculos dos estudantes, muitos até então desconhecidos um do outro, apesar de pertencerem à mesma faculdade, ao mesmo curso e à mesma turma.

O trabalho colaborativo pressupõe uma relação de confiança, divisão de tarefas e senso de responsabilidade entre os sujeitos. Sob a orientação da docente e de seus assistentes, esses grupos atuaram colaborativamente na construção do *paper*, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na disciplina. Dentre os conhecimentos postos em prática, tivemos o acesso à base de dados, acessada para selecionar o referencial teórico a ser utilizado na elaboração do *paper*, competência desenvolvida nos primeiros dias do semestre com a capacitação na Biblioteca Central, da Universidade de Brasília (UnB). Somamos a isso a oportunidade de escrever um texto científico no primeiro semestre da graduação em Direito, prática não muito comum na educação jurídica brasileira.

No Semestre 2022.1, foi decidida que a temática central para a elaboração dos *papers* era (que também foi a temática do seminário interno da disciplina) “Direito à educação: Perspectivas para um futuro em comum”. A partir dessa temática, foram elaborados 18 textos/*papers* pelos estudantes, com temáticas diversas, sintonizadas com as demandas contemporâneas dessa área do conhecimento. As temáticas dos *papers* elaborados pelos estudantes foram as seguintes: 1) *Homeschooling* traz desigualdade? Questões não respondidas sobre a substituição do Estado pela família na educação infantil; 2) Impacto da pandemia de covid-19 na discussão sobre a legalidade do *homeschooling* no ensino básico do distrito federal e a relação entre as legislações do DF e as do estado brasileiro; 3) Políticas públicas para a educação de crianças neurodivergentes do Distrito Federal e seus efeitos; 4) Direito à acessibilidade: dificuldade de PcDs no ensino superior brasileiro; 5) Acesso, permanência e inclusão de alunos surdos nas escolas de ensino médio do DF; 6) A constitucionalidade da lei de cotas raciais: qual a efetividade desse sistema na UnB? 7) Refugiados no Brasil: desafios no acesso à educação e perspectivas para um sistema educacional multicultural; 8) Direito digital: inclusão nas grades curriculares dos cursos de Direito e os desafios de sua implementação; 9)

Direito e educação à luz da Constitucionalização Simbólica; 10) Tendências legislativas: alterações na lei do Distrito Federal, de 2017 a 2021, concernentes à educação básica e para onde elas apontam; 11) Entre a mudez institucional acerca da demanda e a precarização do ensino: um estudo dos concursos públicos da secretaria da educação do DF, para a educação básica (atividades), nos últimos 5 anos. 12) O Ensino ambiental dentro do âmbito do ensino fundamental público na região do Distrito Federal; 13) O Novo Ensino Médio e a vinculação entre a educação escolar e a vida profissional; 14) A diferença na qualidade de ensino nas escolas estaduais do Piauí e nas escolas do Distrito Federal; 15) Analfabetismo absoluto e o direito de votar no Brasil; 16) Gravidez na adolescência e evasão escolar no DF; 17) Análise da relação entre criminalidade e evasão escolar nas favelas do Rio de Janeiro; 18) Análise da bolsa do PIBIC-graduação: comparação com os custos de oportunidade financeira e profissional e de vida na unidade federativa do DF.

Influenciado pela temática geral do seminário, os trabalhos tiveram um viés interdisciplinar, dialogando o Direito com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a Educação, como bem sugerem os títulos transcritos acima. Mas o diálogo não se restringiu ao Direito e à Educação, também tivemos trabalhos e comunicando com a área da saúde, criminologia, Políticas Públicas. Não menos importante, ainda que em estágio inicial, já que se tratam de estudantes do primeiro semestre, foi possível identificarmos trabalhos bem direcionados a incrementarem em suas fontes dados provenientes de pesquisa empírica<sup>59</sup>. A elaboração dos *papers* foi contínua, no decorrer do semestre letivo, com os estudantes sendo orientados acerca de aspectos teóricos e metodológicos. Além disso, as duas semanas que antecediam o seminário interno da disciplina foram reservadas às orientações e ajustes finais nos trabalhos, momento de maior enfoque aos trabalhos e ao seminário, já que as temáticas tinham sido definidas e os textos estavam bem adiantados, só nos restando orientá-los a fazer ajustes finais.

O seminário consistia na apresentação/defesa coletiva dos artigos construídos na disciplina de Pesquisa Jurídica. Com todos os membros do grupo incentivados a apresentar, os estudantes planejaram a execução do seminário, administrando o tempo de apresentação, que era de 10 minutos para cada grupo. A gestão de tempo se caracteriza como uma competência instrumental essencial à formação do estudante e do profissional, porque é crucial traçar “[...] prioridades claras tanto no curto quanto no médio e longo prazo, tanto para as atividades profissional, bem como pessoal e social; decidir o que vamos fazer e o que não vamos fazer,

---

<sup>59</sup> A pesquisa empírica com seres humanos não foi incentivada em virtude da exigência do parecer do comitê de ética, comprometendo o cronograma da pesquisa planejado para o semestre letivo.

planejar quanto tempo vamos dedicar a cada atividade e se esforçar para cumprir o plano”<sup>60</sup> (VILLA; POBLETE, 2007, p. 132).

Outro ponto que merece destaque é o local de realização do seminário. Com a ideia de aproximar os estudantes o máximo possível de ambientes similares onde atuarão nas suas profissões jurídicas, o seminário foi realizado no Auditório Esperança Garcia, principal auditório da Faculdade de Direito, da Universidade de Brasília (FD/UnB), sendo aberto ao público. Como representação da importância desse momento para a trajetória acadêmica, destacamos a participação de familiares dos estudantes durante o seminário, o que significa, também, uma aproximação entre a academia com a comunidade externa.

A fim de evitar enviesamento na avaliação dos seminários, a Professora Loussia Felix e os assistentes docentes não atuaram como avaliadores dos seminários, já que, durante o semestre, desenvolveram, em alguma medida, vínculos com os estudantes. Assim, a avaliação foi feita por outros dois orientandos de doutorado da docente. Os critérios de avaliação do seminário foram os seguintes: gestão do tempo, capacidade comunicativa e recursos didáticos utilizados durante a apresentação.

A participação de estudantes de pós-graduação na disciplina de Pesquisa Jurídica, na graduação em Direito, se caracterizou como um diálogo formativo de via dupla. Os estudantes de pós-graduação ensinavam e aprendia ao mesmo tempo, enquanto os estudantes de graduação mantinham ali os primeiros contatos com a pós-graduação, mesmo que indiretamente. Numa perspectiva freiriana, é possível afirmarmos que houve um diálogo entre saberes diversos, em que aprendíamos a ensinar e ensinávamos a aprender. Ou, numa visão moriniana, foi possível aprendermos a aprender ensinando. Houve, sobretudo, uma relação pedagógica recíproca de ensino-aprendizagem.

### **3.3 Formação por competências nos cursos de graduação em Direito em tempos de educação remota: dificuldades e possibilidades**

A chegada da *internet*<sup>61</sup> inaugura um novo momento tecnológico no Brasil e no mundo, com os comportamentos sociais e culturais sofrendo fortes consequências. A partir da metade

---

<sup>60</sup> Trecho no original, em língua espanhola: “[...] prioridades claras tanto en el corto como en el medio y el largo plazos, tanto para las actividades profesionales como para las personales y sociales; decidir qué vamos a hacer y qué no vamos a hacer, planificar cuanto tiempo vamos a dedicar a cada actividad y esforzamos para cumplir lo planificado”.

<sup>61</sup> Aqui, concebemos a *internet* como uma espécie do gênero tecnologia. Assim, essas duas expressões dialogarão constantemente no corpo do texto.

da década de 1990, com resquícios da Guerra Fria, o mundo sofreu uma grande transformação. Não foi o advento do comunismo, como muitos pregava à época. Foi o surgimento da *internet*, visto pelo ocidente como algo capaz de fazer emergir uma nova sociedade, com novos costumes e novas demandas sociais, econômicas, educacionais, políticas, etc. A “nova sociedade” tão prometida durante a Guerra Fria (sociedade capitalista ou comunista) foi, em certa medida, inibida pela sociedade da *internet* (LESSING, 2006). Ou, como diz Castells (2002), sociedade em rede.

Com a ideia de se chegar a uma utopia libertária, a *internet* surge, inicialmente, nos centros de pesquisas e nas universidades, atingindo, posteriormente, a sociedade de modo geral. Caracterizada como uma descoberta não planejada, a *internet* nasceu de um projeto de pesquisa do departamento de defesa (LESSING, 2006).

Apesar de ter dado seus primeiros passos no final da década de 1960, foi somente duas décadas depois que a *internet* começou a se popularizar no meio acadêmico do Brasil, via Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), o qual, em 1988, buscou se conectar com a *University of Maryland*. Essa experiência instigou outras instituições a buscassem novas conexões. E, ainda em 1988, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) se conectou com o *Fermi National Laboratory* (FERMILAB), em Chicago (TEIXEIRA; SCHIEL, 1997).

No ano seguinte, em 1989, é a vez da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se conectar à *University of California at Los Angeles* (UCLA). Essas conexões possibilitaram, também no ano de 1989, a criação da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), cujo objetivo era criar uma rede de pesquisadores de diferentes universidades do mundo, permitindo o compartilhamento de pesquisas entre cientistas brasileiros e estrangeiros (TEIXEIRA; SCHIEL, 1997). Importante destacarmos que a popularização da *internet*, no Brasil, começa na década de 1990, com um crescimento exponencial da rede. Lins (2013, p. 22) arremata que a rede, “[...]em 1996, já contava com 7.500 domínios. Em 2000, com 170 mil. Em 2006, um milhão”.

Com isso, é possível percebermos que, no Brasil, a *internet* entra via instituições de pesquisas, com uma infraestrutura projetada para fins acadêmicos. Se, por um lado as instituições de ensino tivessem o primeiro contato com a *internet*, por outro, também emergia a pressão de se adequarem às demandas mundiais que a *internet* possibilitava e potencializava. Em outras palavras, as universidades e centros de pesquisas precisariam pensar em como utilizar a *internet* para se desenvolver enquanto instituições de excelência, dialogando a tecnologia com as demandas sociais à época.

Apesar de discutir a educação jurídica e a crise brasileira, Santiago Dantas não estava aquém dos impactos da internet. Pelo contrário, ele demonstrava preocupação quanto ao desequilíbrio entre as ferramentas de controle tecnológico e ético-social com as demandas sociais contemporâneas.

Pode suceder que a relação de equilíbrio entre os problemas e os meios de controle se rompa por uma perda dos controles tecnológicos ou por uma perda dos controles ético-sociais. No primeiro caso, a sociedade sucumbe pela incapacidade de sua classe dirigente de conservar, de adquirir ou de inventar as técnicas reclamadas por problemas do meio físico, como o das terras cansadas, o da diminuição da fertilidade, o das secas e desertos, o das endemias e epidemias, ou reclamadas por problemas como o dos transportes, o das fontes de energia, o do armamento, o da baixa produtividade industrial, e outros semelhantes. No segundo caso, a sociedade desaparece pela incapacidade de sua classe dirigente de manter a vida social sob a disciplina de normas éticas e jurídicas eficazes, que mantenham as atividades do grupo subordinadas aos ideais da sua cultura, conciliando justiça e eficiência, e impregnando de seus critérios éticos todas as formas de exercício da autoridade (DANTAS, 2010, p. 11-12).

A popularização da *internet* no Brasil coincide com a reforma do ensino jurídico, ambos na década de 1990. Foi um período de grandes discussões acerca das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito, com foco na interdisciplinaridade, diálogo entre teoria e prática, currículo mínimo e necessidade de estágio de prática jurídica. Apesar do advento da *internet* ir ganhando destaque no cenário nacional, não havia uma preocupação para os cursos se adequarem ou prospectassem a necessidade de adequação às novas demandas potencializadas pela *internet*. Afinal,

À medida que estudiosos das áreas da tecnologia, história do trabalho e sociologia econômica começaram a estudar os impactos organizacionais das novas tecnologias da informação, eles perceberam que as organizações passam por mudanças profundas à medida que novos métodos de ver e gerenciar suas próprias atividades foram incorporados<sup>62</sup> (COHEN, 2021, p. 4).

Era urgente estruturar, minimamente, os cursos jurídicos, estando a *internet* em um horizonte distante, já que era algo novo, caracterizando-se, também, como um instrumento “incerto”. Se imaginarmos a *internet* com a perspectiva de hoje, é fácil denotarmos que foi um erro os cursos de Direito não terem se preparados e preparado seus estudantes e docentes para

---

<sup>62</sup> Trecho no original, em língua inglesa: “as scholars in fields like technology studies, labor history, and economic sociology began to study the organizational impacts of new information technologies, they noticed that organizations undergo profound changes as new methods of seeing and managing their own activities are taken on board”.

esse momento tecnológico, mas o foco da preocupação da educação jurídica era outro, de cunho estrutural e metodológico. Em outras palavras, era uma “crise” antiga que precisa ser enfrentada epistemológica e pedagogicamente.

A educação jurídica deve proporcionar formação levando em consideração os fenômenos sociais contemporâneos, dialogados com o contexto social onde o curso está instalado. Mas, no caso da *internet*, vem se mostrando necessário em qualquer contexto, independentemente da localização do curso, pois possibilita uma articulação em rede de estudantes e instituições, fundamental no processo de descoberta científica, além de contribuir a formação de algumas competências específicas da área do Direito, como é o caso do trabalho em equipe, atualização teórica e legislativa, intercâmbio com outras culturas (multiculturalidade), acesso instantâneo a novas pesquisas, teses, posicionamentos judiciais. Mas também ela dificulta a progressão de outras competências, como a relação interpessoal. Interessante notarmos que à medida que a *internet* facilita um trabalho em equipe, sendo possível realizar reuniões operacionais à distância, por exemplo, ela torna a relação interpessoal mais frágil, mais fluída, sem fortalecimento dos laços coletivos. Claro, estamos cientes que pode haver fortalecimento de laços virtualmente, mas não é o que predomina.

Com a popularização da *internet* e a expansão tecnológica no país, a pressão para se conectar ao mundo virtual aumentou, refletindo nas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. No Direito não foi diferente. O parecer do Conselho Nacional de Educação n. 146/2002, para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, já previa que os cursos de graduação em direito deveriam possibilitar aos graduandos, dentre outras habilidades: “domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (grifo nosso).

Posteriormente, em 2004, as Diretrizes Curriculares de Direito foram aprovadas e ratificou a necessidade do domínio de tecnologia pelos graduandos em Direito. Apesar de não citar, expressamente, “*internet*”, é possível notarmos, no artigo 4º, VIII, uma preocupação com a necessidade do graduando se conectar ao mundo tecnológico, que engloba a *internet*.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Direito, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução nº 5/2018, em seu art. 3º, passou a assegurar que a graduação em Direito deve proporcionar aos seus estudantes uma “[...] 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 [...]”.

Preocupadas com esses fenômenos, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no art. 5º, I, incluiu, expressamente, que as Instituições de Ensino Superior (IES) poderão focar em outros campos, objetivando Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação (Grifo nosso).

Além disso, também se expressa a preocupação com o letramento digital nos cursos de direito. Em abril de 2021, por meio da Resolução 02, o Ministério da Educação alterou o artigo 5º das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Direito. O inciso III do referido artigo passou a prever que a “formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC”. Ainda acrescentou que “além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação”.

O tradicionalismo metodológico tão presente nos cursos de Direito contribuiu para que a *internet* e as novas tecnologias encontrassem uma certa resistência, pois, tanto corpo docente, discentes e técnicos das universidades precisavam passar por um processo de reciclagem, uma espécie de giro comportamental para se adaptarem e dominarem essas novas ferramentas pedagógicas. Assim, “não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte [...] já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais” (KENSKI, 2003, p. 5).

Mas era natural que a *internet* entrasse nos cursos de graduação em Direito, mesmo que gradativamente, pois “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem” (KENSKI, 2003, p. 2). Por ser um curso, historicamente, mais elitizado<sup>63</sup> (DANTAS, 2010), esse processo ocorreu até de forma mais acelerada se compararmos com outros cursos, sobretudo na área das ciências humanas. Os cursos da área tecnologia, pela sua essência, implementaram e dominaram o arcabouço tecnológico de maneira mais célere.

Diferentemente de cursos da área de engenharia e saúde, que estiveram mais vinculados e dependentes do desenvolvimento tecnológico de equipamentos diversos, o curso de Direito,

---

<sup>63</sup> Apesar de ainda predominar no curso de direito, juntamente com o de medicina, traços da classe média, principalmente se comparado com outros cursos de graduação em ciências humanas e sociais, com o advento das cotas socioeconômicas e raciais, houve uma diminuição dessa predominância.

por se tratar de um curso predominantemente teórico (também há prática), a maior influência tecnológica sofrida foi da área computacional e *internet*.

Nas atividades de ensino, o quadro branco e o pincel foram substituídos, gradativamente, pelos projetores. Enquanto os estudantes foram trocando o caderno por *notebooks*, *tablets*, *smartphones*. Durante as aulas expositivas, os docentes ganharam a concorrência desses instrumentos tecnológicos, sobretudo de redes sociais. Nesse sentido, se por um lado, a tecnologia poderia ser vista como um aliado de pesquisa, consultas a decisões judiciais, jurisprudências, processos, doutrina e legislação, por outro, possibilitava aos estudantes pesquisar em tempo real a temática abordada pelo docente durante a aula. Inevitavelmente, havia uma comparação implícita ou explícita entre o que era externado pelo docente e o que estava disponível nas plataformas digitais.

As pesquisas também foram fortemente influenciadas. Se antes pesquisadores tinham dificuldade para acessar fontes de fora da cidade onde estava localizado o curso de Direito, necessitando, muitas vezes, viajar para outro estado ou país no intuito de acessar uma obra ou qualquer documento em museus, bibliotecas, jornais, etc. No final da década de 1990, quando o tema era biblioteca virtual, já tínhamos a ideia de que eram “[...] as novas gerações que conseguirão fazer uso prático da tecnologia de modo verdadeiramente original, resolvendo também as dificuldades legais e financeiras que ainda são arrastadas do modelo impresso” (LEVACOV, 1997, p. 133).

Desse modo, a expansão da *internet* estreitou esse caminho, com pesquisas, documentos, livros, sendo disponibilizados em formato digital. Como bem ponderado por Kenski (2003, p. 5-6), “a interação proporcionada por softwares especiais e pela Internet, por exemplo, permite a articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades... para a construção de espaços de inteligência pessoal e coletiva”.

Realizar pesquisa em instituições fora da localidade do curso também era desafiador, requereria e ainda requer muito dispêndio de tempo e dinheiro. Com a *internet*, foi possibilitado o acesso a grande parte dos documentos em instituições públicas, sobretudo aos órgãos do poder judiciário, poder legislativo, poder executivo, universidades, portais de periódicos, etc.

Do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), a extensão é a que menos depende da *internet* para o seu desenvolvimento. Não significa dizer que não se pode fazer extensão de forma *online*, mas a sua natureza exige atividades *in loco*. Nem significa que a *internet* seja dispensável na extensão universitária. Além de auxiliar nas reuniões de planejamento e capacitação (que também envolve atividade de ensino) das ações de extensão, a *internet*

contribui na organização, sistematização de dados coletados no campo. Somamos a isso o fato de que as informações devem voltar para a comunidade em formato de pesquisa e divulgação das ações extensionistas em *sites* institucionais e redes sociais, com o objetivo de se praticar uma extensão enquanto comunicação (FREIRE, 1983).

Entretanto, o papel da *internet* na educação ganha novos contornos a partir de 2020. Isso porque, no final de 2019, o mundo foi pego de surpresa com a notícia de que na cidade de Wuhan, na China, o novo coronavírus estava se propagando de forma exponencial. Vírus com alto poder de propagação, rapidamente tomou conta da Europa, tendo como principal porta de entrada a Itália. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020. No mês seguinte, no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia da Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus.

A Organização Mundial da Saúde conceitua pandemia como a disseminação mundial de uma nova doença que se espalha por vários continentes por meio de transmissão comunitária/transmissão sustentada, ou seja, transmissão de pessoa para pessoa dentro de uma mesma localidade. Por outro lado, quando a transmissão de uma doença contagiosa e transitória atinge um grande número de pessoas com abrangência limitada, trata-se de uma epidemia. Essas conceituações são estritamente técnicas, com fundamento em conceitos epidemiológicos.

Após 6 meses da declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em setembro de 2021, o diretor da Revista *The Lancet* fez breves comentários acerca da gravidade da pandemia de Covid-19:

A agregação dessas doenças em um contexto de disparidade social e econômica exacerba os efeitos adversos de cada doença separada. A COVID-19 não é uma pandemia. É uma sindemia. A natureza sindêmica da ameaça que enfrentamos significa que uma abordagem mais sutil é necessária se quisermos proteger a saúde de nossas comunidades (HORTON, 2020, p. 884)<sup>64</sup>.

A utilização da conceituação de sindemia não se trata de um mero neologismo. A Covid-19 aprofundou as desigualdades socioeconômicas no mundo, sobretudo em países em desenvolvimento. Assim, adotaremos o conceito de sindemia, pois entendemos que a Covid-19

---

<sup>64</sup> Trecho no original, em língua inglesa: “The aggregation of these diseases on a background of social and economic disparity exacerbates the adverse effects of each separate disease. COVID-19 is not a pandemic. It is a syndemic. The syndemic nature of the threat we face means that a more nuanced approach is needed if we are to protect the health of our communities”.

não atingiu somente aspectos biológicos, mas, também, econômicos, sociais, educacionais, culturais, entre outros.

No campo da educação, a Comissão Futuros da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) identificaram que a Covid-19 acarretou a suspensão de aulas em escolas e universidades do mundo, atingindo mais de 90% dos estudantes. Mas havia a preocupação de que “mesmo quando as escolas reabrirem, a emergente recessão econômica ameaça exacerbar as desigualdades e pode reverter o progresso obtido na expansão do acesso educacional e na melhoria da qualidade da aprendizagem em todo o mundo” (UNESCO, 2020, s. p.).

Com praticamente o mundo inteiro sem acesso às aulas, iniciou-se a discussão da possibilidade de escolas e universidades voltarem a funcionar. Sem trégua da Covid-19, não foi possível o retorno presencial às instituições de ensino, restando a possibilidade de se adotar uma educação remota, utilizando ferramentas tecnológicas com o auxílio da internet. Se a educação à distância vinha sendo implementada no Brasil gradativamente, mesmo com fortes críticas<sup>65</sup> de grande parte da comunidade acadêmica, com a Covid-19, o ensino passou a ser predominantemente remoto. Se antes a educação à distância utilizava como ferramenta de mediação o correio, rádio e/ou a televisão, hoje, utiliza-se da internet (GOMES, 2013).

As instituições precisaram se adequar às pressas<sup>66</sup>, mesmo muitas não dispendo de estrutura física e tecnológica para tal<sup>67</sup>. Em agosto de 2020, os reitores das universidades federais compartilharam experiências do ensino remoto desenvolvidos nas Instituições Federais de Ensino Superior, sendo uma das preocupações o acesso à internet de estudantes em vulnerabilidade econômica (ANDIFES, 2020).

Com o iminente retorno das aulas na modalidade remota, vários problemas da educação à distância vieram à tona, desde a capacidade de acesso de estudantes às plataformas digitais, passando pela invasão de *hackers*, até chegar à falta de convivência social nas aulas remotas<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Gomes (2013, p. 14) pondera que “o discurso da democratização do ensino tem-na transformando, por vezes, em fetiche para a solução quase mágica dos problemas educacionais e, ultimamente, a EaD tem representado um papel importante também na expansão do ensino superior privado, pois tem sido utilizada para ampliar consideravelmente o número de alunos, baratear os custos e maximizar os lucros”.

<sup>66</sup> As instituições que conseguiram dar a melhor resposta às demandas tecnológicas em período de pandemia foram as que já desenvolviam atividades remotas (CASTIONI, *et al.*, 2021).

<sup>67</sup> No dia 04 de novembro de 2021, o Ministério da Educação informava em seu *site* que 18 universidades federais desenvolviam suas atividades no formato remoto, 9 em formato híbrido, 5 em definição, 2 em recesso e 1 na modalidade presencial, somando, assim, 35 universidades federais (BRASIL, 2021). Aqui, cabe destacar que o referido *site* não disponibiliza o número total de universidades federais, que são 69. Com isso, não é possível identificar a situação das outras 34 universidades federais.

<sup>68</sup> Importante termos em mente “[...] que a construção do conhecimento na formação universitária não se restringe à sala de aula. A convivência universitária, as bibliotecas, as participações em órgãos de representação estudantil, em instituições colegiadas de gestão, em grupos de pesquisa são, entre outras vivências, fundamentais no processo

Diante disso, a internet era, ao mesmo tempo e em certa medida, a solução e um problema para a educação remota. Somamos a isso o obstáculo da democratização da internet entre estudantes e o seu letramento digital, que também envolvem docentes e técnicos das universidades.

Ao apontar as falácias da educação à distância, Krawczyk (2020, s.p.), na falácia 5, faz relato importante do ensino presencial:

A educação formal (básica e universitária) tem, sem dúvida, uma série de problemas, mas nenhuma teoria pedagógica coloca em questão a importância do carácter presencial da educação na construção do vínculo professor-aluno. Através de vídeo aula pode-se transmitir um conteúdo, uma informação, mas torna muito mais difícil criar um ambiente de trabalho coletivo de construção do conhecimento, ajudar o estudante a criar uma disciplina de estudo, a focar e se concentrar no estudo, a sentir o prazer de apreender. Uma aprendizagem através do debate e, principalmente, da autonomia do professor para poder recriar, levando em conta os questionamentos dos alunos durante uma aula e/ou um curso, e ajudar o estudante a construir conhecimento (KRAWCZYK, 2020, s. p).

Apesar do acesso à internet ser utilizado em 82,7% dos domicílios do país, como podemos observar na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, ainda havia um percentual significativo que não dispunha de internet em casa. Na educação superior, Castioni *et al.* (2021) estimaram que durante a pandemia apenas 2% dos estudantes das instituições de ensino superior não tinham acesso à internet, o que representava, em 2019, 155.047 estudantes, de um total de 7,9 milhões, de acordo com a projeção dos autores<sup>69</sup>. Ou seja, os autores defendem que “o problema de acesso à internet entre estudantes da Educação Superior é relativamente reduzido e localizado” (CASTIONI, *et al.*, 2021, p. 413).

Como a *internet* se tornou o “tecido de comunicação de nossas vidas” (CASTELLS, 2015, p. 111), não é possível relevarmos que mais de 155 mil estudantes do ensino superior fiquem desconectados e sejam prejudicados no seu processo de formação. Nesse sentido, é possível abrirmos uma discussão acerca da abrangência da educação presencial e educação remota a partir de uma analogia com a conceituação de “*standardization*” e “*customization*” desenvolvido por Radin (2002), segundo o qual a “*customization*” tem característica individual,

---

de formação dos jovens. A se destacar que, sem esse conjunto de atividades presenciais, na sala de aula e fora dela, a formação de uma juventude com pensamento crítico ficará extremamente prejudicada” (KRAWCZYK, 2020, s. p).

<sup>69</sup> Para mais informações sobre as motivações das discrepâncias no quantitativo deste número com os números apresentados pelo Censo da Educação Superior – CES, que foi de 8,4 milhões de estudantes matriculados, consultar Castioni *et al.* (2021). Como utilizamos a projeção de que 2% dos estudantes de nível superior não dispõem de internet feita pelos autores, por uma questão metodológica, também foi necessário utilizar a projeção de 7,9 milhões de estudantes matriculados, e não a de 8,4 milhões disponibilizadas pelo CES.

enquanto a “*standardization*” não tem característica individual, é mais voltado para a massa. Diante dessa breve conceituação, é possível afirmarmos que a educação remota é uma espécie de educação personalizada (*customization*), voltada para aqueles que dispõem de estrutura física e tecnológica. A educação presencial, apesar das dificuldades, tem uma característica que se aproxima de um viés mais uniforme (*standardization*), podendo atingir os estudantes de uma forma menos assimétrica.

E o problema não se restringe ao acesso à *internet*, ele também envolve a capacitação dos sujeitos para conseguir a conexão virtual, o que denominamos de letramento digital<sup>70</sup>, tanto para estudantes, quanto para técnicos e docentes das universidades que adotaram o formato de educação remota em tempos de *sindemia*.

A capacitação é a chave para manter, minimamente, a qualidade do ensino no formato remoto<sup>71</sup>, devendo ser articulado com os gestores das instituições de ensino (SILVA, *et al.*, 2020). Antes as práticas de letramento nesses ambientes virtuais estavam voltadas para gêneros escritos e orais, com a *sindemia* foi potencializada a necessidade de diálogo entre docentes e discentes com a utilização do aspecto visual, sonoro e espacial (ALMEIDA; ALVES, 2020).

A educação via *internet* atingiu os cursos de graduação de diversas formas, cada um com suas especificidades. Por uma questão de recorte metodológico, restringiremo-nos a analisar como a *internet* repercutiu nos cursos de graduação em direito.

Por se tratar de um curso predominantemente teórico, a mudança nas atividades de ensino nos cursos de direito foi mais na forma do que no conteúdo. As aulas remotas tornaram-se mais cansativas para docentes e discentes, tendo que adequar seus lares para ambientes de trabalho e estudos. Docentes passaram a utilizar equipamentos próprios<sup>72</sup> para desempenhar suas atividades acadêmicas, muitos optando por comprar instrumentos mais sofisticados para melhorar a qualidade de luz, vídeo e som durante a transmissão das aulas.

Aos estudantes excluídos do mundo tecnológico, que não dispunham de equipamentos e *internet*, as instituições de ensino superior criaram bolsas de auxílio digital com o objetivo conceder aos estudantes vulneráveis equipamentos e pacotes de *internet*. Política que não tem se mostrado suficiente diante de um cenário em que colocamos em dúvida a qualidade da

---

<sup>70</sup> Entendemos o letramento digital como as habilidades e competências que os sujeitos dispõem para manusear de forma satisfatória ferramentas de comunicação e *internet*.

<sup>71</sup> Importante chamarmos a atenção para o fato de que “muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais” (KENSKI, 2003, p. 4).

<sup>72</sup> A pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020) pode nos ajudar a entender a dimensão desse problema. Dos docentes entrevistados por eles, 91% afirmaram ter equipamentos para ministrar aulas, mas somente 11,3% recebiam algum tipo de incentivo financeiro para melhorar seu aparato tecnológico.

internet e dispositivo utilizado pelos estudantes. Isso porque, como vimos, grande parte de estudantes “não tem computadores; tem celulares, mas com pacotes baratos que não permitem assistir todas as aulas da semana via *streaming*. E, acaso tenham celulares e dados, pergunta-se: É possível elaborar um texto no celular? É possível interagir na aula remota pelo celular?” (ASSIS, 2021, p. 8). Importante mencionarmos que a exclusão vai além do aspecto material, ela também aparece nos discursos de “necessidades”, “tranquilidade” e “facilidade”.

O discurso de “necessidade” tem dois vieses, um individual e outro coletivo. Individualmente, os relatos que aparecem, em regra, são os seguintes: “[...] ‘preciso me formar<sup>73</sup>’, ‘todo mundo está fazendo’, ‘eu posso fazer’. Já o de “necessidade”. O viés coletivista se embasa na ideia de que “[...] ‘é importante manter o contato com as pessoas nesse momento’; ‘importante fazer o necessário’; ‘importante fazer o que for possível’; ‘somos funcionários públicos, é nossa obrigação’”. O discurso de “tranquilidade” se utiliza de expressões justificantes de que a internet e as ferramenta tecnológica se portam como algo “[...] “‘intuitivo’; ‘é só usar’; ‘façamos treinamento remoto das ferramentas’; ‘sempre existiu a plataforma, todos deveriam usar e saber usar’”. Por fim, também é comum observarmos o discurso de “facilidade”, que, segundo a autora, “[...] Se pauta na generalização sem conhecimento de causa, traduzida em frases como: ‘mas todo mundo tem um celular hoje em dia’” (ASSIS, 2021, p. 2).

Com as bibliotecas fechadas, estudantes e docentes, além de perderem o ambiente para estudar, tiveram que se socorrer de livros digitais, setor que teve crescimento de 83% no ano de 2020 (PORTO, 2021). O acesso às bibliotecas virtuais também teve um crescimento no número de usuários. Como exemplo, podemos citar o caso da biblioteca virtual da PUC São Paulo, que cresceu em 57% o número de usuários (BIBLIOTECA, 2020).

A pesquisa na educação jurídica foi um dos eixos menos prejudicados pelas atividades remotas, porque, culturalmente, trabalhos desenvolvidos no campo do direito tem se voltado às pesquisas eminentemente teóricas, marginalizando abordagens empíricas (VERONESE, 2007). Desse modo, em um curso com o perfil mais dogmático, voltado a fazer revisão bibliográfica, imaginamos que as atividades remotas não puseram dificuldades na mesma proporção do que num curso com perfil mais prático, extensionista e que tem uma maior proximidade com a comunidade externa à universidade.

---

<sup>73</sup> Aqui, não estamos a negar a necessidade do estudante de se graduar e se inserir no mercado de trabalho, mas é importante levarmos em consideração o momento pandêmico, o qual tem colocado em risco a saúde física e mental da sociedade. Diante dessa circunstância, é imprescindível fazermos o exercício de ponderação e não colocarmos o direito educação e profissional acima da saúde coletiva.

Não estamos a desvalorizar as pesquisas eminentemente teóricas, mas destacamos que aquelas com viés empírico foram mais prejudicadas pelo contexto pandêmico. Inclusive, pesquisas eminentemente teóricas podem ser muito bem referenciadas por trabalhos que estão disponíveis em base de dados digitais, tais como: *Scielo*, Portal de Periódico Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, *Microsoft Academic Search*, *HighBeam*, entre outras.

A extensão universitária por ter, na sua essência, a necessidade de aproximação com as comunidades, durante a sindemia sofreu grandes perdas. Com estudantes impossibilitados de irem aos sujeitos das comunidades, ou os sujeitos das comunidades irem às universidades, fazendo uma extensão ao contrário (SANTOS, 2011), a extensão precisou se reinventar, fazendo cursos de formação para os membros dos projetos e os sujeitos das comunidades, dando orientações dentro do seu campo de atuação e fortalecendo os vínculos tanto entre docentes e discentes dos projetos, quanto com a comunidade receptora da ação extensionista. Como exemplo dessa adaptação, podemos citar o Projeto Maria da Penha (PMP), vinculado à Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo é oferecer assistência jurídica e psicológica às mulheres vítimas de violência doméstica (ALVES, 2021).

A sindemia também acelerou o processo de adaptação tecnológica do judiciário no Brasil (PANDEMIA, 2020), o que acabou pressionando todo o sistema de assistência jurídica, que tiveram um aumento nas demandas, muito em virtude da crise econômica<sup>74</sup>. Com suas atividades sendo realizadas no formato remoto, os núcleos de práticas jurídicas restaram também restaram sobrecarregados, não sendo capaz de atender ao aumento das demandas.

Como ponto positivo, podemos destacar a expansão de eventos virtuais, possibilitando uma maior participação e interação de estudantes, docentes e pesquisadores de várias partes do país e do mundo, o que restaria mitigado em formato presencial. Foi possível, por exemplo, a participação de docentes de outras instituições de outros países na composição de bancas de trabalho de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação. Essas participações se mostram mais importante se levarmos em consideração os cortes financeiros na educação superior, o que acaba por comprometer o deslocamento de pesquisadores para outras localidades.

Além das atividades acadêmicas propriamente ditas, como ensino, pesquisa e extensão, os cursos de direito também foram pressionados, antes mesmo da sindemia, pela Lei nº 13.105/2015 (Novo Código de Processo Civil), já que ele passou a prevê, em seu artigo 213 que “a prática eletrônica de ato processual pode ocorrer em qualquer horário até as 24 (vinte e

---

<sup>74</sup> No Espírito Santo - ES, por exemplo, a crise econômica potencializada pela pandemia fez aumentar o número de demandas judiciais, como no caso de divórcios, busca por leitos de hospitais, medicamentos, auxílio emergencial, pensão alimentícia (MENDONÇA, 2021).

quatro) horas do último dia do prazo”. Ou seja, a prática forense passou a exigir um letramento digital dos estudantes acerca do Processo Judicial Eletrônico, ensejando em mais uma competência a ser desenvolvida pela educação jurídica contemplar, seja com cursos específicos, projetos de ensino, eventos acadêmicos, via núcleo de prática jurídica, estágios não-obrigatórios.

Mas as ferramentas tecnológicas não podem ser o fim, sob pena de sermos substituídos pelas máquinas. Elas devem ser vistas como instrumentos auxiliares da educação presencial, mesmo que em tempos de pandemia tenha se tornado a principal ferramenta de acesso à educação nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, “O *blended learning*<sup>75</sup> foi, assim, introduzido como uma ferramenta na aprendizagem personalizada para se ajustar a novas realidades<sup>76</sup> (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 2). Portanto, é importante termos cuidados para cairmos na tentação de “misturar situações de exceção com proposta político educacional” (KRAWCZYK, 2020, s. p).

Por fim, não podemos deixar de abordar os impactos que a educação remota via internet pode acarretar na saúde de docentes e discentes. A precarização do trabalho docente emerge de diversas formas, dentre as quais podemos citar: perda de privacidade com as aulas remotas, cobrança de adaptação forçada às ferramentas tecnológicas utilizadas durante a realização das aulas remotas, sobrecarga de trabalhos, conciliando planejamento de aulas, presença em reuniões pedagógicas, trabalhos administrativos-burocráticos, cobranças por produtividade acadêmica, cobrança por presença em cursos de capacitação e reciclagem. Atender a essas demandas tem um preço, e as consequências fisiológicas proveniente desse contexto virão à tona, física e mentalmente<sup>77</sup> (ARAÚJO *et al.*, 2020).

Quanto à saúde física, Krawczyk (2020, s. p.) nos chama atenção para o fato de que “este tempo de pandemia mostra mais uma vez que ficar longos períodos frente ao computador realizando reuniões, aulas etc. tem prejudicado enormemente a postura corporal”. Ela também pondera que, “além disso, os fonoaudiólogos têm observado um aumento significativo da diminuição da audição nos adolescentes pelo uso de auriculares”.

De acordo com o último levantamento da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil apresentava o segundo maior índice de pessoas com transtornos depressivos, com 5,8%

---

<sup>75</sup> Trata-se de uma combinação entre ensino presencial e virtual.

<sup>76</sup> Trecho no original, em língua inglesa: *blended learning was, thus, introduced as a tool in personalized learning to adjust to new realities.*

<sup>77</sup> Em 2021, o editorial da Revista *The Lancet* demonstrou grande preocupação acerca da saúde mental da população mundial em tempos de pandemia (COVID-19, 2021). A preocupação aumenta quando se trata de países de baixa renda, os quais mostram altas taxas de sofrimento psicológico (KOLA *et al.*, 2021).

da população afetada, o que equivale a 11.548.577 de pessoas, atrás somente dos Estados Unidos, que têm 5,9% da população com transtornos depressivos, atingindo 17.491.047 de pessoas. O Brasil ainda tem 9,3% da população com transtorno de ansiedade, o que representa 18.657.943 pessoas, sendo o maior índice do continente americano (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

Durante a sindemia, um estudo transversal desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) chegou à conclusão que 91% dos participantes da pesquisa apresentava sintomas relacionados à depressão, sendo 40,4% ficando tristes ou deprimidos e 50,6% com ansiedade ou nervosismo durante a sindemia. Já um projeto de pesquisa desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJV), com o título “Saúde mental na pandemia da Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Um estudo brasileiro” traz dados ainda mais alarmantes, pois 92,2% dos participantes da pesquisa relatando algum sintoma relacionado à depressão (ÍNDICE, 2021).

As incertezas trazidas pela sindemia, associada ao estresse, ansiedade, depressão e carga exaustiva de tarefas acadêmicas/profissionais, bem como a mitigação dos momentos presenciais de lazer com familiares e amigos vêm contribuindo para o adoecimento de docentes do ensino superior<sup>78</sup>. Em outras palavras “o atual contexto demonstra que os docentes universitários estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da COVID-19” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2020). No campo da educação jurídica isso pode ser potencializado pelo fato de grande parte dos docentes conciliarem suas atividades acadêmicas com outras profissões jurídicas, como advocacia, magistratura, promotoria, assessoria, tarefas domésticas, etc.

A sindemia também aumentou o tempo de convivência familiar dos estudantes. O que, inicialmente, transparecia como algo bastante positivo, já que esses sujeitos passavam boa parte do seu tempo na biblioteca, salas de aula e convivência com amigos, ganhou contornos negativos, pois o aumento da convivência familiar acarretou em um maior número de conflitos dentro dos lares (SILVA, 2020). Maia e Dias (2020, p. 6) realizaram pesquisa sobre a saúde mental dos estudantes universitários e confirmaram que houve “[...] um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais”.

---

<sup>78</sup> Para mais informações sobre o adoecimento mental de docentes, alguns trabalhos podem ser consultados, tais como: Dalcin e Carlotto (2017), Silva e Oliveira (2019), Silva *et al.* (2020) e Santos *et al.* (2021).

Somamos a isso as exigências provenientes das atividades acadêmicas, como aulas, atividades, seminários, projetos de pesquisa, extensão, estágio, entre outros. Na formação de competência, a articulação entre atividades acadêmicas, convivência familiar e social é de suma importância para a formação do discente (FELIX, 2008). Portanto, o ensino remoto possibilitou a revisão de algumas abordagens pedagógicas, com algumas devendo ser incorporadas, em parte ou completamente, ao cotidiano acadêmico, porém não significa que as instituições farão um giro comportamental e atuarão em sentido formativo diametralmente oposto do que vinha desenvolvendo na produção da realidade jurídica (BUCCI, 2022). É preciso entender a necessidade e a possibilidade de aplicação de cada abordagem, levando em consideração o contexto e pertinência de sua aplicabilidade.

## CONCLUSÃO

A educação jurídica brasileira, historicamente, sofre com contínuos focos de crises, seja do ponto de vista epistemológico, pedagógico e técnico-jurídico. A denominada “crise do Direito” não é um fenômeno novo, nem a sua materialização, muito menos a sua concepção. Identificada em 1950 por San Tiago Dantas, a crise ganha novos enredos de acordo com o contexto político, econômico, social, cultural e educacional de um país, com reflexos na formação socioprofissional e sócio-ocupacional dos profissionais do campo do Direito.

Ainda hoje, os cursos de graduação em Direito veem o ensino tradicional como espaço pedagógico capaz de propiciar uma formação sólida de estudantes. Essa proposta não é nova. Ela está presente desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827. Aqui, não estamos a afirmar que os cursos jurídicos atuais praticam os mesmos processos pedagógicos dos cursos de 1827, ou que o ensino é desprezível, mas não podemos negar que as crises atuais são resquícios da cultura pedagógica do Século XIX.

As crises no campo do Direito, sobretudo as que emergiram a partir da década de 1950, foram pautadas mais por aspectos atinentes à qualidade. Com a expansão dos cursos de graduação em Direito no início deste século, a preocupação por qualidade se intensificou mais ainda, acarretando a criação de exames qualitativos de aferição da educação superior brasileira, não estando isenta dessa avaliação a educação jurídica.

Em 1996, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), comumente denominado de “Provão”. O ENC não suportou as críticas da comunidade educacional e foi revogado, sendo que, em 2004, foi instituído Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), concentrando a avaliação oficial dos cursos superiores nesse sistema. O campo do Direito possui outros indicadores não oficiais que tem como foco a avaliação dos cursos de graduação, como o Selo OAB Recomenda, com critérios, metodologias de avaliação e quesitações próprios.

Embora a educação jurídica seja objeto de avaliação desses indicadores apontados acima, os cursos de graduação em Direito não têm demonstrado resultados qualitativos satisfatórios, o que denota a necessidade de um aperfeiçoamento do sistema de avaliação, seja ele o oficial, executado pelo Ministério da Educação (MEC), ou os extraoficiais, instituídos pela OAB.

Diante desse contexto de muitas avaliações e baixo desempenho qualitativo dos cursos de graduação em Direito, nesta tese, compreendemos em que medida a formação baseada em competências pode contribuir para o melhoramento qualitativo dos cursos de graduação em

Direito do Brasil. O foco da pesquisa não foi negar a importância dos avanços da educação jurídica desde o surgimento dos primeiros cursos, mas apontar críticas e propor novas estratégias de abordagens pedagógicas e metodológicas baseada na formação por competências, objetivando fortalecer os cursos jurídicos qualitativamente.

No primeiro capítulo, a partir de uma análise de cunho normativa, descrevemos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com foco nos três procedimentos: Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e seus respectivos indicadores. A grande quantidade de documentos normativos que regulamentam o Sinaes (lei, instrumentos de avaliação, notas técnicas, pareceres, etc.), muitas vezes um revogando o outro, em curto espaço de tempo, tem dificultado o entendimento da avaliação dos cursos superiores.

Identificamos que mesmo com a instituição exacerbada de documentos normativos, a atual avaliação dos cursos superiores desenvolvida pelo Ministério da Educação não tem se mostrado suficiente para alavancar, qualitativamente, a educação jurídica. Isso muito se deve ao fato da discrepância entre o que está previsto no Sinaes e o que, efetivamente, é exigido durante a aplicação dos instrumentos de avaliação. Objetivamente, os cursos se adequam aos critérios exigidos pelo Sinaes, com vistas a alcançarem as melhores notas nas quesitações, porém o que está sendo desenvolvido na prática pedagógica é destoante.

Além disso, entendemos que o Sinaes, mesmo sendo instituído com o objetivo de propor mudanças estruturais na educação superior e potencializar a qualidade dos cursos, foi rapidamente cooptado pelas práticas mercadológicas, sendo utilizado muito mais reconhecido como produto de *marketing* do que pela sua função precípua de sistema avaliativo. Um dos indicadores mais “festejado” e difundido pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas, é o conceito Enade, concebido como instrumento que afere e ratifica a qualidade de um curso superior, não sendo diferente nos cursos de Direito.

Pela influência que detém na área jurídica, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) também realizou sua avaliação dos cursos de Direito, extra oficialmente, sem caráter vinculativo e adotando critérios e metodologias próprias. Assim como os indicadores do Sinaes, o Selo OAB Recomenda é utilizado como produto de *marketing* institucional, condicionando a qualidade do curso ao recebimento da recomendação da OAB.

Em suma, do primeiro capítulo foi possível denotarmos que o atual sistema de avaliação, seja ele oficial ou extraoficial, não tem se mostrado eficiente acerca do seu objetivo, que é o melhoramento dos indicadores qualitativos dos cursos jurídicos. Tem servido, sim, como produto de *marketing* das instituições, sejam elas públicas ou privadas.

No segundo capítulo, estudamos que a resistência às mudanças epistemológicas e metodológicas, por parte de discentes, docentes e demais atores que compõem a educação jurídica, vem colaborando para a insuficiência do atual modelo pedagógico dos cursos de graduação em Direito. Dentre as resistências, está a insistência em adotar metodologias estanques do bacharelismo liberal, característica da formação teórica-abstrata de normas jurídicas, deslocado da realidade dos fatos sociais. A análise das diretrizes curriculares dos cursos de Direito, previstas, primeiramente, pela Portaria 1.886/1994, passando pelas diretrizes de 2004 e chegando até às de 2018 nos possibilitou concluir que o pressuposto sobre a educação jurídica é diferente do que está posto nos cursos, notadamente quanto à formação por competências.

As DCNs de 2018 asseguram que os cursos de graduação em Direito devem exigir as competências essenciais para uma formação teórica, profissional e prática, no entanto o que predomina, ainda, é a formação tradicional, fincada, majoritariamente, no ensino e resistente a outras perspectivas normativas, como à pesquisa e à extensão.

A cultura pedagógica tradicional, que acaba por criar uma resistência à pesquisa e extensão por parte dos cursos de Direito, seja por meio de discurso discente, docente ou até mesmo institucional, também é um fator a ser apontado. Foi somente a partir da década de 1990, com as diretrizes curriculares nacionais que a pesquisa e extensão passaram a ser concebidas como perspectivas formativas essenciais à formação do bacharel em Direito, o que não significa a perda de espaço do ensino. Pelo contrário, o ensino foi incentivado a ser desenvolvido de forma articulada com pesquisa e a extensão, formando o que denominamos de tripé universitário. As Diretrizes curriculares de 2004 e 2018 ratificaram a necessidade de os cursos de Direito fomentarem a pesquisa e extensão, com o objetivo de oferecer outras modalidades pedagógicas além do ensino.

É notório que há resistência às atividades de pesquisa, sobretudo a empírica, e à extensão universitária. A interdisciplinaridade é outra prática não muito concebida nos cursos de graduação em Direito, restringindo à formação discente às categorias dogmáticas e ao direito positivo. Portanto, resta nítido que a resistência epistemológica e metodológica no campo do Direito deve ser superada, sendo urgente adotarmos outras formas de aprendizagem além do ensino, com a pesquisa e extensão fazendo parte da formação dos juristas do Brasil, não só do ponto de vista formal, com previsão em diretrizes curriculares, mas do ponto de vista prático, com projetos sérios desenvolvidos nos cursos de graduação, almejando uma formação sólida, crítica e emancipatória.

Diante desse contexto de crises e deficiências formativas nos cursos jurídicos, analisamos, no terceiro capítulo, que a formação estudantil baseada em competências emerge como alternativa para o melhoramento qualitativo dos cursos de graduação em Direito. Os cursos deverão focar seus processos pedagógicos baseado em competências, o que pode possibilitar um momento de ruptura metodológica e epistemológica no campo da educação jurídica, abrindo espaço para fomentar abordagens até então prejudicadas pela perspectiva tradicional.

Abrirmos os cursos de Direito à formação por competência é uma possibilidade de romper com o anacronismo entre o que é ensinado e o que é demandado socialmente. Ou seja, é nos mantermos atentos às demandas contemporâneas. Para tanto, por meio da observação participante na disciplina de Pesquisa Jurídica, na graduação em Direito, na Universidade de Brasília (UnB), em que atuamos como assistente docente, foi demonstramos como a formação de competências pode ser desenvolvida. Durante o semestre letivo, capacitamos os estudantes em competências essenciais e exigidas pelo campo jurídico, como: capacidade para identificar, colocar e resolver problemas, capacidade de analisar criticamente e propor soluções a demandas jurídicas e capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente, pesquisa empírica, capacidade de praticar a interdisciplinaridade, respeito à democracia e aos direitos humanos e trabalho em equipe. Da forma como preza uma formação por competências, as atividades pedagógicas durante o semestre foram multifacetadas, com aulas expositivas, palestras, participação em eventos acadêmicos, projeção de filmes, elaboração de textos científicos e seminário interno da disciplina.

Importante destacarmos que esse rol identificado durante a observação participante não é exaustivo, com outras competências emergindo durante o processo de ensino-aprendizagem, dada a abertura proporcionada pela disciplina e multiculturalidade estudantil. Ou seja, a formação por competências não pode ser vista com rigidez ou engessamento metodológico, sob pena de transformada em concepção formativa tradicional e verticalizada, de cima para baixo. A formação não deve ser vista como processo natural/inato ao sujeito, mas ela deve ser construída, centrada nos estudantes, horizontalizada, humanizada, emancipatória, interdisciplinar, plural, sintonizada com as demandas sociais contemporâneas, etc.

É justamente preocupado com as novas demandas sociais que destacamos as dificuldades e possibilidades para desenvolver a formação por competências em tempos de educação remota, potencializada pelo período de isolamento social em virtude da pandemia de coronavírus. Hoje, a formação por competência não pode desconsiderar que atividades pedagógicas remotas devem ser encaradas, visando um melhor aproveitamento qualitativo, e

não a negando ou negligenciando sua importância. Reuniões pedagógicas, eventos acadêmicos, formações complementares, defesas de trabalhos de conclusão são realidades que dificilmente serão excluídas da educação brasileira. Com isso, é imprescindível que estejamos preparados para os novos contextos educacionais e formativos.

Portando, ao adotar a formação por competência, os cursos de graduação em Direito se abrem a novas propostas pedagógicas capazes de fomentar na capacitação até então não desenvolvidas pela formação tradicional. Não se trata apenas de mudarmos a metodologia, mas é preciso criarmos estratégias de enfrentamento às crises jurídicas e formar bacharéis com foco nas demandas sociais contemporâneas, rompendo com o anacronismo que predomina nos cursos de graduação em Direito, com os conteúdos e abordagens deslocadas dos fatos socio-jurídicos.

## REFERÊNCIAS

ABIB, G.; HOPPEN, N.; HAYASHI JUNIOR, P. Observação participante em estudos de administração da informação no Brasil. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 53, n. 6, p. 604–616, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/29958>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: Edusp, 2019.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. São Paulo: Editora Alfa – Omega, 1991.

ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. O curso de Direito e a questão racial. **Revista Jurídica – UNICURITIBA**, v. 1, n. 42, 2016, p. 179-213. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/1490/1019>. Acesso em: 20 de maio 2021.

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

ALVES, Guilherme. Durante a pandemia, projetos de extensão oferecem atendimento jurídico e psicológico a mulheres vítimas de violência. **UnB Decanato de extensão**. Disponível em: <http://dex.unb.br/noticias/769-durante-a-pandemia-projetos-de-extensao-oferecem-atendimento-juridico-e-psicologico-a-mulheres-vitimas-de-violencia>. Acesso em: 29 out. 2021.

ANDIFES. **Reitores fazem relatos sobre as experiências de ensino remoto em seminário da Andifes**. Brasília, DF: Portal ANDIFES. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=84875>. Acesso em: 04 nov. 2021.

ARAÚJO, F. J. O *et al.*, Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Research**, v. 288, p. 112977, 2020. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0165178120307009>. Acesso em: 4 out. 2021.

ARAÚJO, Tamires Sousa; LIMA, Francielly Dornellas Correia; OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda; MIRANDA, Gilberto José. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças (Online)**, v. 26, p. 93-105, 2015.

Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rcf/v26n67/pt\\_1519-7077-rcf-26-67-00093.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rcf/v26n67/pt_1519-7077-rcf-26-67-00093.pdf). Acesso em: 20. mar. 2023.

ASSIS, Ana Alisa Spaolonzi Queiroz. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 25112, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ymhskLWxTXmGyvtyVLWwVwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marcos Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out., 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz; RISTOFF, Dilvo Ilvo. Os bastidores do Sinaes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 295-351, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189137759014.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BASTOS, Aurélio Wander. O novo currículo e as tendências do ensino jurídico no Brasil - das desilusões críticas às ilusões críticas às ilusões paradoxais. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 81-91, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15777>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BENEITONE, Pablo *et al.* Reflexões e perspectivas do ensino superior na AL. Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

BERNER, Vanessa Oliveira Batista. Ensino jurídico: onde estamos errando? *In*: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. - 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022.

BIBLIOTECA: número de usuários online cresce 57% durante a pandemia. **Jornal da PUC São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/biblioteca-numero-de-usuarios-online-cresce-57-durante-pandemia>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm). Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_e\\_statisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_e_statisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 04 maio. 2023.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Presencial e a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf). Acesso em: 04 maio. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18906.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18906.htm). Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022**. Altera as Leis nºs. 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a Lei nº 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das Leis n.º 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14375.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14375.htm). Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. MEC. **Censo da educação superior – 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf). Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. MEC. CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004c. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/589185/590266/diretrizes.pdf/66c3b29b-e4fb-42f6-a6db-908d1ffb16e8>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 034/2020**. Metodologia de cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/NOTA\\_TECNICA\\_N\\_34-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_IDD\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_34-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IDD_2019.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 05/2020**. Metodologia utilizada no cálculo do Conceito Enade referente ao ano de 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/NOTA\\_TECNICA\\_N\\_5-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_Conceito\\_Enade\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_5-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_Conceito_Enade_2019.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 058/2020**. Apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/NOTA\\_TECNICA\\_N\\_58-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_CPC\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 058/2020**. Metodologia utilizada no cálculo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/nota\\_tecnica\\_n\\_10\\_2022\\_CGCQES\\_DAES\\_metodologia\\_calculo\\_igc\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n_10_2022_CGCQES_DAES_metodologia_calculo_igc_2021.pdf). Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 062/2014**. Definição da Estrutura do Relato Institucional. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/nota\\_tecnica/2014/nota\\_tecnica\\_n62\\_relato\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n62_relato_institucional.pdf). Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 065/2014**. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <https://cpa.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. MEC. INEP. CONAES. DAES. **Nota Técnica 08/2022**. Metodologia de cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) referente ao ano de 2021. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/nota\\_tecnica\\_n\\_2022CGCQESDAESmetodologiacalculoidd2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n_2022CGCQESDAESmetodologiacalculoidd2021.pdf). Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior - SESu. Comissão Nacional de Avaliação. **Documento básico**: Avaliação das universidades brasileiras. Brasília: SESu, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2018. Disponível em [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808/do1-2018-12-19-resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808/do1-2018-12-19-resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677). Acesso em 09 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 55/2003**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055\\_2004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf). Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 67/2003**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf). Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 211/2004**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211\\_2004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf). Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 146/2002**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category\\_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 583/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES/CNE 776/1997**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 265, de 27 de julho de 2022**. Regulamenta a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-265-de-27-de-junho-de-2022-410723410>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº1, de 2007. Brasília, 2004a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria\\_N\\_4\\_de\\_5\\_de\\_gosto\\_2008.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_gosto_2008.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasil, 2010. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/legislacao/2007/portaria\\_40\\_12122007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf). Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. **Roteiro de Autoavaliação Institucional 2004**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Brasília, 2004b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/roteiro-de-auto-avaliacao-institucional-2013-orientacoes-gerais>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Que futuro projetar para o ensino jurídico? *In*: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. - 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022.

CABRAL, Rodolfo de Carvalho. **A política regulatória da Educação Superior no Brasil: o desafio da expansão com garantia da qualidade**. 2021. 257 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, 2021.

CARVALHO, R. R. da S.; ASSIS, L. M. de. O regime de colaboração nos processos de avaliação institucional nas universidades estaduais da Região Centro-Oeste: regulamentações e desafios. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3478>. Acesso em: 25 maio. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: das primeiras regulações até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

COHEN, Julie E. From Lex Informatica to the Control Revolution, **Berkeley Tech. L. J.**, vol. 36 (forthcoming 2022). Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3854219](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3854219). Acesso em: 17 out. 2021.

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

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-770, ago. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167711682017000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682017000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p745-770>.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4MbKPtvQrgfYVgd333scbGC/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DANTAS, Francisco Clementino San Tiago; FALCÃO, Joaquim; STUCKEY, Roy. **A Educação Jurídica e a Crise Brasileira. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. Melhores práticas de ensino não experimentais: diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas, 2010. (Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito, vol. 3).

Taise; SOUZA, Osmar de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NLY79ztvrTdZFXJQCCDrdsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2022.

DE-MATTIA, Fábio Maria. Legado Multidisciplinar de Francisco Clementino de San Tiago Dantas. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 95, p. 519–541, 1 jan. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67486/70096>. Acesso em: 08 dez. 2022.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EIRÓ, M. I. **O sentido da pedagogia por competências**: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em Direito**: regras de inferência. São Paulo: Direito GV, 2013.

FALCÃO, Joaquim. **Os advogados**: ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 1984.

FALCÃO, Joaquim. Reforma da Educação Jurídica: continuidade sem continuísmos. *In*: LACERDA, Gabriel; FALCÃO, Joaquim; RANGEL, Tânia (orgs.). **Aventura e Legado no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012.

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 21, nov. 1986, p. 45-68. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299>. Acesso em: 03.jun. 2023.

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 21, nov. 1986, p. 45-68. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299>. Acesso em: 03 maio 2023.

FARIA, José Eduardo. Os 50 anos da pós-graduação em Direito da USP na visão de um ex-aluno, atual professor e ex-coordenador. **Revista Da Faculdade De Direito, Universidade De São Paulo**, [S. l.], v. 116, n. 1, p. 51-70, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/192220/177112>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em direito - perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. **Boletim educação jurídica**, v. 2, n. 2, p. 01-10, abr/jun, 2008. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-COMPET%C3%80NCIAS-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO-DO-BACHAREL-EM-DIREITO..pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

FELIX, Loussia Penha Musse. Da Reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. **OAB Recomenda** — Um Retrato dos Cursos Jurídicos, p. 23-59. Conselho Federal da OAB: Brasília, 2001.

FELIX, Loussia Penha Musse. Formação em Direito no Brasil: perspectivas em torno de uma ruptura e seus partícipes. *In*: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. - 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Kleyton Carlos. **Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu**. Dourados, MS, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FILHO, R. F.; VERONESE, A. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.40. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/40>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FORPROEX. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SESu, 2006.

FOUCAULT, M. **Aulas sobre a vontade de saber**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37441>. Acesso em: 1 jun. 2023.

GATTI, Bernadete A. Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de educação superior: estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 93–108, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2227>. Acesso em: 07 dez. 2022.

GATTI, Bernardete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1283/1283.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2022.

GELLER, R. H *et al.* **OAB Recomenda**: indicador de educação jurídica de qualidade. 4. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2012.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. **Métodos de ensino em direito**: conceitos para um debate. 2ª ed. – São Paulo: Almedina, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Luiz Fernando. Ead no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/8GbQ8WCyB5qGM44ZY4MGj4J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINI, Fernando Antônio. Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4656>. Acesso em: 23 maio. 2023.

HORTON, Richard. Offline: COVID-19 is not a pandemic. **The Lancet**, v. 396, n. 10255, p. 874, Set. 26, 2020. Disponível em: Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext). Acesso em: 28 set. 2021.

IKUTA, Camila Yuri Santana. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, set./dez. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4039>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ÍNDICE de pacientes com sintoma de depressão ultrapassa 90% na pandemia. **UFJF Notícias**, 7 de abril de 2021, Pesquisa e Inovação 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/07/indice-de-pacientes-com-sintoma-de-depressao-ultrapassa-90-na-pandemia/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância**: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília: Capa | Sumário | **88 INEP**, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INEP. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. Brasília: CGACGIES/DAES, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/legislacao\\_normas/2017/nota\\_tecnica\\_sei\\_inep\\_0126132.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2017/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

KARAN, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. **Revista Direito GV São Paulo**, v. 13 n. 3, 827-865, set-dez, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/73327>. Acesso em: 10 dez. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 01 nov. 2021.

KRAWCZYK, N. As falácias da EAD se alastram com (e como) o Covid19. **ADUunicamp**, 2020. Disponível em: <http://adunicamp.org.br/novosite/as-falacias-da-ead-se-alastram-com-e-como-o-covid19/>. Acesso em: 22 out. 2021.

LEITE, Denise. Ameaças Pós-Rankings Sobrevivência das CPAS e da Auto-Avaliação. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/286>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LEITE, Maria Cecilia Lorea Leite; DIAS, Renato Duro. Imagens da justiça, currículo e educação jurídica: um olhar sobre as questões de gênero e sexualidade. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, Chile, v. 2, n. 1, p. 40-54, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewArticle/36702>. Acesso em: 31 maio 2023.

LESSIG, Lawrence. **Code: version 2.0**. New York: Basic Books, 2006.

LEVACOV, Marília. Bibliotecas virtuais: (r)evolução? **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 125-135, maio/ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/HpmcsdKjCS76BQBNyDx7k5K/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2021.

LIMA, Marcos Antonio Martins *et al.* Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, p. 622-639, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ngmTMXq3wPYwX45nJgSN88P/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos Aslegis**, 48, janeiro/abril, 2013. Disponível em: [http://www.belins.eng.br/ac01/papers/aslegis48\\_art01\\_hist\\_internet.pdf](http://www.belins.eng.br/ac01/papers/aslegis48_art01_hist_internet.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se Ensina Errado**. Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, L. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643971/11427/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. A aprendizagem como disciplina de diálogo: implicações científicas e sociais. **Estud. psicol.** (Campinas) 20 (1), abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/zMkJKFJzsFHJfGhcNxdX7Bz/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estud. psicol.** 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2021.

MENDES, Conrado Hübner. A política do pânico e circo. *In*: ABRANCHES, Sérgio et al. **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 230-246.

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

MOITA Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-Pesquisa-Extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2023.

MORAES, Fábio Cássio Costa. **Formação de competências.** 3 ed. - Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciênc. Saúde Colet. (Impr.)**; 27(10): 3949-3958, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNdPCZ6YCwLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1999.

NÓBREGA BOLLMANN, Maria da Graça; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 25 maio. 2023.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima; PEREIRA, Trombini Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 373-384, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CyYQrFQtk3sqTR7ckZ5bQdt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação & Sociedade**. n.35, abr. 1990, p. 9-59. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/494>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA.** 510 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PANDEMIA leva Judiciário a acelerar adaptação tecnológica. **CNJ**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/pandemia-leva-judiciario-a-acelerar-adaptacao-tecnologica/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

PEIXOTO, Maria Carmo Lacerda; PINTO, Jane Cristina da Silva. Construção do marco regulatório da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 845-865, nov. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/B5jkRWpfK4KQG3dVH7DvThk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa Jurídica Aplicada no Mestrado Profissional. *In*: FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (coords.). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros Índices. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439- 452, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yFb9SmwXsdtq9rrzTp3fhFs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mrycNktVzr36Nn5njkjSZv/>. Acesso em: 23 maio 2023.

RABELO, Mauro Luiz. Nota Técnica. *In*: **OAB Recomenda**: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional. 5. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016.

RABELO, Mauro Luiz. Nota Técnica: metodologia de cálculo do indicador do selo de qualidade da OAB 6ª. edição. *In*: **OAB Recomenda**: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira. 6. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2019.

RABELO, Mauro Luiz. Nota Técnica: metodologia de cálculo do indicador do selo de qualidade da OAB em sua 7ª. edição. *In*: **OAB Recomenda**: A Luta da Advocacia Brasileira pela Proteção da Educação Jurídica. 7. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022.

RADIN, Margaret Jane. Online standardization and the integration of text and machine. **Fordham Law Review**, v. 70, p. 1125, 2001. Disponível em: <http://fordhamlawreview.org/issues/online-standardization-and-the-integration-of-text-and-machine/>. Acesso em: 04 nov. 2021.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANIERI, Nina. O Estado no ensino jurídico: conexões muito além das aparentes. *In*: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyjxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RISTOFF, Dilvo I. O SINAES e os seus desafios. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1262>. Acesso em: 07 dez. 2022.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. 397 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76811>. Acesso em: 29 maio 2023.

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

ROSA, Alexandre Morais da. Argumentar juridicamente para vencer. *In*: ROSA, Alexandre Morais da; BONISSONI, Natammy Luana de Aguiar; DAL RI (Orgs.), Luciene; SANTOS, Rafael Padilha dos; ZANON JUNIOR, Orlando Luiz (Coords.). **Argumentação jurídica e o direito contemporâneo**. Itajaí: UNIVALI, 2016.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9JCnJBfDmwbBDc7hbqV43y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

RUEDA, J. L.; LIMA, P. G. O projeto alfa tuning e a expansão do modelo de ensino superior europeu na América Latina. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 24, n. 47, 22 maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5905>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANT'ANNA, Heloisa Helena Nunes; VERAS, Neide Fernandes Monteiro. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/775>. Acesso em: 23 maio. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Silva Reis dos. O aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning - PBL). **Rev. bras. educ. med.** 18 (03), set-dez, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/CMdmWZgGQYY5TNSnpjDyM8F/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5980>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. O público e o privado na primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. **Hist. Educ.**, v. 17, n. 41, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/tcjjxHR7qVfDQNp8ftT6Q9q/?format=html>. Acesso em: 29 maio 2023.

SEVA, Maurício; JAIME JUNIOR, Pedro. Observação participante e pesquisa em Administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 64-79 mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/SqcgJvLpdHDS5VHx3XNq9Sy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, Andrey Ferreira da *et al.*, Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30(2), e300216, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/yx7V4TkBTMGZdthMQmyQy7R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação Institucional no contexto do SINAES: A CPA em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Dykw5mbtWwt6fcgtCXjGhJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, Isabela Machado da *et al.* As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, jun. 2020. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 nov. 2021.

SILVA, Otavio Pinto e. Disciplinas optativas no curso de Direito: instrumento para constante atualização. *In:* BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (orgs.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. - 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022.

SILVA, Sheila Maria Ferreira; OLIVEIRA, Áurea de Fátima. Burnout em professores universitários do ensino particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2019, v.23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/T7jDvSM96f5V6tRqgbJZZTk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SIMONETTI, José Alberto. A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica. *In:* Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (org.). **A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica**. 7. ed. – Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua**: condições sociais e fundamentos teóricos. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v.10, n.4, 2019, p. 2776-2817. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/CNNz75q4mnFdnjKzWnZY7sj/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TEIXEIRA, C. M. de S.; SCHIEL, U. A Internet e seu impacto nos processo de recuperação da informação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 1, 1997. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/754>. Acesso em: 30 out. 2021.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>. Acesso em: 26 maio 2023.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 out. 2021.

URGER, Roberto Mangabeira. **O direito e o futuro da democracia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. São Paulo: Manole, 2004.

VERONESE, Alexandre. O problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área de direito: uma perspectiva brasileira na avaliação dos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro. *In: XVI Congresso Nacional do CONPEDI*, 2007, Belo Horizonte. Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. p. 6011-6030. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/alexandre\\_veronese2.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/alexandre_veronese2.pdf). Acesso em: 08 out. 2021.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o Projeto da direito GV. *In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. **Aprendizaje basado em competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.

WARAT, Luís Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 48–57, 1982. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 30 maio. 2023.

WARAT, Luís Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 48–57, 1982. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 14 jun. 2023.

WEST, Cornel. **Questão de Raça**. 2ª Ed., Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Depression and Other Common Mental Disorders – Global Health Estimates**. 2017. Disponível em:  
<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?ua=1>  
Acesso em: 22 out. 2021.