

XXXII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI SÃO PAULO - SP

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

CHRISTIANE DE HOLANDA CAMILO

MICHELLE ASATO JUNQUEIRA

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

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydée Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

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

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

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

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

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

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

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

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

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

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

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

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

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

P472

Pesquisa e educação jurídica I[Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carlos André Birnfeld, Christiane de Holanda Camilo, Michelle Asato Junqueira – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-283-4

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

Tema: Os Caminhos Da Internacionalização E O Futuro Do Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Pesquisa. 3. Educação jurídica. XXXII Congresso Nacional do CONPEDI São Paulo - SP (4: 2025: Florianópolis, Brasil).

CDU: 34

XXXII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI SÃO PAULO - SP

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I

Apresentação

O Grupo de Trabalho PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I teve seus trabalhos apresentados na tarde do dia 28 de novembro de 2025, durante o XXXII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, realizado na cidade de São Paulo-SP, no campus da Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre os dias 26 e 28 de novembro de 2025.

As apresentações foram divididas em blocos de exposições, sendo que, em cada um dos mesmos, houve, pelos autores presentes, a exposição dos respectivos artigos aprovados, em sequência, sendo, ao final de cada bloco, aberto espaço para o respectivo debate.

O artigo “Acolhimento, Alteridade e Tecnologias na Educação por Competência: reflexões sobre práticas integradoras como estratégia de permanência em universidades particulares brasileiras”, de Eloah Alvarenga Mesquita Quintanilha, investiga o papel do acolhimento, da alteridade e das tecnologias educacionais na promoção da permanência de estudantes em universidades particulares brasileiras, considerando a perspectiva da educação por competência. A evasão escolar no ensino superior continua a ser um desafio relevante, frequentemente associado a fatores acadêmicos, socioeconômicos e emocionais. Nesse contexto, práticas integradoras que promovam o acolhimento institucional e valorizem a alteridade constituem estratégias essenciais para fortalecer vínculos entre estudantes, docentes e equipe administrativa, favorecendo ambientes inclusivos e empáticos. Paralelamente, a incorporação de tecnologias educacionais permite monitoramento contínuo do desempenho estudantil, oferta de suporte personalizado e estímulo à participação ativa, ampliando oportunidades de engajamento. A pesquisa evidencia que a combinação de acolhimento, respeito à diversidade e recursos tecnológicos contribui significativamente para a redução da evasão, fortalecendo a aprendizagem por competência e promovendo a formação de profissionais críticos, socialmente responsáveis e aptos a enfrentar os desafios contemporâneos do mercado de trabalho.

O artigo “Aprendizagem Significativa Jurídico-Bioética: a questão do acolhimento do ato de fala bioético ‘princípio da igual consideração de interesses’ pela ordem jurídica brasileira”, de Gilvan Barbosa da Silva Júnior e Laura Cecília Fagundes dos Santos Braz, integra psicologia cognitiva, bioética e teoria dos atos de fala para compreender como valores bioéticos são recontextualizados no sistema jurídico. A partir de abordagem quali-quantitativa convergente, os autores investigam formulações analíticas sobre a possibilidade da superação

da dicotomia entre fatos explicáveis pela ciência e os valores estudáveis pela ética, destacando que o triunfo relacional entre Bioética e Ciência Jurídica será um provável contributo em situações que o suporte fático seja compartilhado por ambas as ciências. Os resultados sugerem aceitação parcial da validação parcial da teoria da aprendizagem significativa jurídico-bioética; ou seja, a recontextualização do ato de fala, igual consideração de interesses, apresentou-se efetiva no poder legislativo e possivelmente inefetiva no poder administrativo com possibilidade de censura jurídico-judicial.

O artigo “As Consequências para a Regulamentação dos Cursos de Graduação Presenciais trazidas pelo novo Marco Regulatório da Educação a Distância (EaD), veiculado pelo Decreto Federal 12.456/2025”, de Carlos André Birnfeld, investiga as consequências do novo marco regulatório da Educação a Distância (EaD), instituído pelo Decreto Federal nº 12.456/2025, para a regulamentação dos cursos de graduação presenciais no Brasil. Embora o Decreto tenha introduzido alterações significativas na EaD, seus efeitos também alcançam os cursos presenciais, em especial quanto ao percentual máximo permitido de carga horária a distância. Nesse contexto, o artigo realiza uma análise crítica e detalhada das implicações desse novo regime normativo para a educação superior presencial. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória, de caráter comparativo, restrita ao exame das normas anteriormente vigentes e das modificações trazidas pelo novo decreto. A técnica principal é a análise documental, voltada a esclarecer o emaranhado normativo em vigor até 2024 e as alterações que passaram a vigorar a partir de 2025. Para responder ao problema de pesquisa — quais as consequências do Decreto Federal nº 12.456/2025 para a regulamentação dos cursos de graduação presenciais — o artigo desenvolve três etapas: (i) resgata o percurso histórico-normativo da EaD nos cursos presenciais, de 2001 (quando foi inicialmente admitida) a 2024 (último ano do regime anterior); (ii) apresenta o panorama normativo a partir de 2025, conforme o novo marco regulatório; e (iii) realiza análise crítica e comparativa das alterações e de suas implicações para a regulação do ensino superior no Brasil.

O artigo “Avaliação da Educação Superior no Brasil em Âmbito Institucional ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: ponderações sobre os cursos de Direito”, de Helena Beatriz de Moura Belle e Antonio Evaldo Oliveira, analisa a evolução dos sistemas de avaliação da educação superior — do PAIUB ao SINAES/ENADE — e suas repercussões específicas nos cursos de Direito. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, o estudo demonstra que, embora o SINAES tenha reformulado políticas de formação e financiamento, sua lógica de ranqueamento tende a induzir práticas institucionais voltadas mais à classificação mercadológica que à melhoria pedagógica. Destacam que o crescente número de instituições e cursos de Direito ofertados no Brasil chama atenção da

comunidade em geral e é motivo de críticas e debates no mundo acadêmico. O objetivo do estudo foi analisar os elementos que compõem a regulação da Educação Superior no Brasil e suas consequências para os cursos tendo, como referência a avaliação feita pelo SINAES /ENADE. O estudo foi norteado pela metodologia de pesquisa qualitativa, mediante utilização de técnicas de verificação em fontes bibliográficas, na modalidade exploratório descritivo. O estudo permitiu inferir que o sistema de avaliação constituído no Brasil, a partir de 2004, com a implantação do SINAES, promoveu uma reforma educativa que colocou no processo avaliativo um caminho para todas as políticas de formação, de financiamento, de gestão de recursos na educação superior, porém, verificou que as instituições se utilizam de mecanismos que ensejam melhores classificações, pelas dimensões e quesitos avaliados, para melhor se posicionarem como organizações de ensino superior e, principalmente, alcançarem êxito com o ranqueamento mercadológico.

O artigo “Compreendendo a Racionalidade Jurídica no Campo do Direito: as disputas entre os habitus jurídico-instrumental e o jurídico-emancipatório a partir da teoria reflexiva de Pierre Bourdieu”, de Juan de Assis Almeida, destaca que as pesquisas das ciências jurídicas realizam reflexões sobre a educação e a pesquisa jurídica, especialmente os sentidos da ação e das práticas conceituais e pedagógicas no âmbito do campo da educação jurídica. A partir dos conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, de habitus e campo que são utilizados para a observação das estratégias de reprodução/transformação tecidas no campo jurídico, o artigo procura refletir sobre os habitus em disputa no interior do campo: o jurídico-instrumental, de viés conservador, normativo-positivista e influenciado pela ideologia liberal, hegemônico e o jurídico-emancipatório, de viés transformador, influenciado pela perspectiva sistêmica na construção do conhecimento e na compreensão do que é o direito. A preocupação teórica de Bourdieu reside na revelação dos mecanismos estruturais e nos sistemas simbólicos de conservação do poder nas sociedades contemporâneas. O artigo baseou-se numa revisão bibliográfica e teórica dos conceitos chaves ligados ao tema. Conclui-se que o habitus jurídico-emancipatório se trata de um sistema em emergência, que encontra resistências de agentes do campo ligados ao habitus hegemônicos, que centram críticas aos novos modelos jurídicos e educacionais, sobretudo contra o pluralismo jurídico, visões antipositivistas, lançados nas disposições do campo. Concluindo que o direito não pode ser reduzido à estatalidade, nem pode ser reduzido à vontade, não mediada institucionalmente, o texto propõe pensar a compreensão do direito como um projeto jurídico positivado, mas mediado e disponível para leitura e releituras da sociedade complexa.

O artigo “Construtos de Governança Judicial na Produção Científica da Magistratura: uma análise categorial das dissertações do Mestrado Profissional da ENFAM (2022–2025)”, de Bruno Fernando Alves Costa, analisa a produção científica da magistratura brasileira,

representada pelas dissertações do Mestrado Profissional da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), à luz da governança judicial. Parte-se da hipótese de que os construtos de governança judicial mais recorrentes nas dissertações refletem os principais desafios percebidos pelos próprios magistrados na prática judicante, além de evidenciarem os temas considerados relevantes para investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, de caráter exploratório-descritivo. O corpus analítico é composto por 77 dissertações publicadas entre 2022 e 2025 na BDJur-STJ. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo temática categorial, conforme Bardin (2016) e Patton (2014), com categorização fundamentada no modelo de Akutsu e Guimarães (2015), que organiza a governança judicial em sete construtos: accountability, acessibilidade, independência, recursos e estrutura, práticas de governança, ambiente institucional e desempenho. Dada a transversalidade do construto "práticas de governança", foram utilizados apenas os outros seis como categorias analíticas. As dissertações foram classificadas em até dois construtos (primário e secundário), o que permitiu identificar padrões, lacunas e tendências com maior precisão, respeitando a complexidade temática. Os resultados revelam forte concentração nos construtos desempenho (29,2%), acessibilidade (22,1%) e ambiente institucional (21,4%), enquanto accountability, independência judicial e recursos e estrutura foram menos explorados. O estudo destaca a necessidade de ampliação das agendas de pesquisa, com foco em responsabilização, equidade na alocação de recursos e proteção da autonomia judicial para a consolidação da boa governança judicial.

O artigo “Desafios e Perspectivas do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação do Ensino Superior (INSAES) como instrumento de aferimento da qualidade do ensino a distância no Brasil”, de Matheus das Neves Almeida Sciotta e Souza e Tais Mallmann Ramos, discute a necessidade da aprovação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação do Ensino Superior (INSAES), contido no Projeto de Lei n. 4.372/12 como peça para garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Decreto n. 12.456/2025 no que diz respeito a Educação à Distância no Brasil. Assim, a pesquisa de forma qualitativa com método dedutivo, com referências básicas e necessariamente legislativas e com um recorte analítico em torno da Educação Privada, pretende responder se a aprovação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação do Ensino Superior (INSAES) é essencial para aferimento da qualidade do Ensino à Distância no Brasil. Para isso, num primeiro momento, faz uma análise crítica sobre as diretrizes firmadas pelo Decreto n. 12.456/2025 e em seguida um paralelo entre a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e o INSAES, a fim de verificar a possibilidade de uma Agência Reguladora para a Educação do Ensino Superior.

O artigo “Educação Jurídica baseada em Competências e Habilidades: as contribuições pedagógicas de Philippe Perrenoud para uma compreensão mais profunda da formação

jurídica”, de Victor Russo Fróes Rodrigues, destaca que dentro das discussões sobre educação jurídica, as competências e habilidades constituem um tema de grande relevância, sobretudo no seio dos debates sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Direito (DCNs). Ressalta que, no entanto, tal tema corre o risco de tornar-se mais um “slogan educacional”, desligado de um suporte pedagógico onde se possa aprofundar a compreensão sobre as práticas adotadas. Acrescenta que os estudos do pedagogo Philippe Perrenoud, referência sobre o assunto no âmbito da educação profissional, podem acrescentar importantes reflexões para a educação jurídica, em diálogo com outros referenciais mais específicos que se dedicam à formação de futuros juristas e que a definição de competência enquanto mobilização de múltiplos recursos cognitivos e enquanto capacidade para a ação, o afastamento da falsa oposição entre competências e conhecimentos, a capacidade de dar solução a problemas complexos, a importância da formação prática nas profissões técnicas, o papel das faculdades e dos estágios, bem como das avaliações, são assuntos observados à luz da reflexão de Perrenoud. Conclui que, com a apropriação em relação ao conhecimento produzido no âmbito pedagógico, é possível aumentar a consciência sobre as práticas docentes e sobre as atividades nos espaços de formação jurídica, notadamente as faculdades de Direito.

O artigo “Ensino Jurídico e Direitos Humanos: a contribuição da extensão universitária para a formação integral do estudante de Direito”, de Maria Claudia Zaratini Maia e Camilo Stangherlim Ferraresi, investiga se o tratamento transversal de temas de direitos humanos, por meio de atividades de extensão em cursos de graduação em Direito, contribui para a formação integral do estudante. O problema central consiste em compreender de que forma a inserção prática e interdisciplinar desses conteúdos pode superar a visão tradicional, legalista e conservadora ainda predominante no ensino jurídico. Como objetivos, buscou-se: (i) analisar a contribuição dos estudos de direitos humanos para o ensino jurídico; (ii) verificar a exigência de abordagem transversal prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018; e (iii) examinar, por meio de estudo de caso, os resultados da atividade de extensão denominada Semana de Afirmação dos Direitos Humanos, desenvolvida desde 2019 pelas Faculdades Integradas de Bauru. A metodologia adotada envolveu revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso descritivo da atividade mencionada. Os resultados indicam que a Semana promoveu a institucionalização da cultura de direitos humanos na instituição, ampliou a interdisciplinaridade e possibilitou a integração com outros cursos, além de estimular o protagonismo discente por meio de pesquisas, exposições e produções científicas. Conclui que a extensão universitária voltada à transversalidade dos direitos humanos contribui significativamente para a formação crítica, humanista e transformadora dos estudantes de Direito, reafirmando o papel social da educação superior.

O artigo “Interseccionalidade, Gênero e Raça no Ensino Jurídico: desafios para a formação antidiscriminatória no curso de Direito no Brasil”, de Ana Carla de Melo Almeida, Ana Débora da Silva Veloso e Karoline Bezerra Maia, analisa em que medida os marcadores sociais de gênero e raça influenciam a formação de profissionais do curso de Direito. Para responder a esse problema, buscou aprofundar a discussão sobre a interseccionalidade, refletindo acerca de sua aplicação no ensino jurídico; compreender a formação acadêmica sob as lentes de gênero e raça e seus impactos na trajetória discente; além de fornecer dados que impulsionem mudanças positivas, capazes de formar profissionais comprometidos com a luta antidiscriminatória. Pretende, ainda, indicar possíveis soluções que reforcem a necessidade de debater, no espaço universitário, como uma sociedade plural beneficia o acesso das mulheres e das minorias a cargos de relevância no universo jurídico. Como caminho teórico-metodológico, optou por revisão bibliográfica, apoiada em autoras e autores que problematizam gênero, raça e interseccionalidade, como Louro (2014), Scott (1995), Almeida (2019; 2022), Saffiotti (2013), Machado (2019), Akotirene (2019) e Crenshaw (2004). A pesquisa também se sustentou em referenciais pós-modernos, que permitiram articular diferentes olhares, propondo alternativas interpretativas além das amarras do pensamento moderno-colonial. Os resultados evidenciam que o curso de Direito, ao reproduzir padrões históricos de exclusão, contribui para a formação de profissionais que perpetuam desigualdades. Entretanto, o estudo aponta a possibilidade de ressignificação desse espaço, abrindo caminho para práticas educacionais críticas e inclusivas. Conclui que integrar gênero e raça na formação jurídica é condição essencial para fortalecer a democracia e para consolidar uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com os direitos humanos.

O artigo “Materialismo Histórico e Dialético como Método no Estudo do Direito Humano ao Trabalho Decente”, de Winston de Araújo Teixeira, destaca que a Organização Internacional do Trabalho - OIT estabeleceu os parâmetros do que seria o trabalho decente na sua Conferência Internacional do Trabalho, 98ª Sessão de 2009. Aponta que o Brasil é membro desse organismo e durante a conferência assumiu o compromisso de seguir as orientações da organização internacional e preestabeleceu uma agenda nacional para o trabalho decente, sendo que, nos últimos dez anos, inclusive com a contrarreforma trabalhista, o Estado brasileiro adotou uma conduta que contradiz a pauta do trabalho decente, o que justifica a importância dessa pesquisa. Objetiva, portanto, discutir a aplicabilidade do método histórico e dialético, a partir da teoria de Marx e Engels, no estudo do direito humano ao trabalho decente com o intuito de identificar as contradições fundamentais que envolvem o vetor desenvolvimentista, a partir dos ideais liberais, em detrimento do direito humano ao trabalho decente. Para tanto, recorre ao método de revisão bibliográfica com análise documental das leis e doutrinas que tratam da inconstitucionalidade da Lei nº 13.467/2017 (contrarreforma

trabalhista) com foco em identificar e analisar as formas de organizações sociais diante das relações de produção que buscam assegurar o proteger os direitos sociais e trabalhistas em contradição à lógica capitalista.

O artigo “Pesquisa Jurídica em Foco: os desafios da pesquisa no Direito”, de Lara Patrícia Paz Setúbal, Lara Rocha Monteiro e Christiane de Holanda Camilo, destaca que a pesquisa jurídica compõe um instrumento incontornável, indispensável e fundamental para a construção, consolidação e ampliação do conhecimento na área do Direito, possibilitando a compreensão aprofundada de seu objeto, de seus fundamentos epistemológicos e a aplicação prática, crítica e reflexiva das normas jurídicas no contexto social contemporâneo. A finalidade do artigo é investigar, de forma rigorosa e ampla, como produzir pesquisa no Direito, destacando e problematizando suas dimensões conceituais, metodológicas, teóricas e aplicadas. Com esse propósito, utilizou revisão bibliográfica sistemática, análise comparativa e avaliação crítica de referenciais teóricos, sob o ponto de vista de autores que examinam a cientificidade do Direito, as dessemelhanças entre pesquisa básica e aplicada, assim como o valor das abordagens empíricas e interdisciplinares. Os resultados mostraram que a pesquisa jurídica, quando orientada por critérios metodológicos evidentes, coerentes e fundamentada em matrizes teóricas críticas, permite que a identificação de limites, desafios e potencialidades da produção científica no Direito, evidenciando a centralidade da pesquisa empírica, da reflexão crítica e da pluralidade metodológica para o amadurecimento e concretização do campo jurídico.

Após aproximadamente quatro horas de apresentações e debates profícuos, foram encerrados os trabalhos do grupo, com congratulações recíprocas.

Carlos André Birnfeld

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)

Christiane de Holanda Camilo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS (UNITINS)

Michelle Asato Junqueira

Universidade Presbiteriana Mackenzie

EDUCAÇÃO JURÍDICA BASEADA EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE PHILIPPE PERRENOUD PARA UMA COMPREENSÃO MAIS PROFUNDA DA FORMAÇÃO JURÍDICA

COMPETENCY AND SKILLS-BASED LEGAL EDUCATION: PHILIPPE PERRENOUD'S PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS TO A DEEPER UNDERSTANDING OF LEGAL EDUCATION

Victor Russo Fróes Rodrigues ¹

Resumo

Dentro das discussões sobre educação jurídica, as competências e habilidades constituem um tema de grande relevância, sobretudo no seio dos debates sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Direito (DCNs). No entanto, tal tema corre o risco de tornar-se mais um “slogan educacional”, desligado de um suporte pedagógico onde se possa aprofundar a compreensão sobre as práticas adotadas. Os estudos do pedagogo Philippe Perrenoud, referência sobre o assunto no âmbito da educação profissional, pode acrescentar importantes reflexões para a educação jurídica, em diálogo com outros referenciais mais específicos que se dedicam à formação de futuros juristas. A definição de competência enquanto mobilização de múltiplos recursos cognitivos e enquanto capacidade para a ação, o afastamento da falsa oposição entre competências e conhecimentos, a capacidade de dar solução a problemas complexos, a importância da formação prática nas profissões técnicas, o papel das faculdades e dos estágios, bem como das avaliações, são assuntos observados à luz da reflexão de Perrenoud. Com a apropriação em relação ao conhecimento produzido no âmbito pedagógico entende-se possível aumentar a consciência sobre as práticas docentes e sobre as atividades nos espaços de formação jurídica, notadamente as faculdades de Direito.

Palavras-chave: Educação jurídica, Competências, Habilidades, Philippe perrenoud, Formação prática

Abstract/Resumen/Résumé

Within the debate on legal education, competencies and skills constitute a topic of great relevance, especially in the context of discussions on the National Curriculum Guidelines for Law programs (DCNs). However, this topic runs the risk of becoming yet another “educational slogan,” detached from a pedagogical framework that could deepen the understanding of the practices adopted. The studies of the pedagogue Philippe Perrenoud, a key reference on this subject within the field of professional education, may contribute important insights to legal education, in dialogue with other, more specific references devoted to the training of future jurists. The definition of competence as the mobilization of multiple cognitive resources and as the capacity for action; the rejection of the false

¹ Doutorando em Direito pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em História e Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

opposition between competencies and knowledge; the ability to address complex problems; the importance of practical training in technical professions; and the role of law schools, internships, and assessments are all themes examined through Perrenoud's reflections. By engaging with knowledge produced in the pedagogical field, it becomes possible to raise awareness regarding teaching practices and activities within legal education spaces, particularly Law schools.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Legal education, Competencies, Skills, Philippe perrenoud, Practical education

1. INTRODUÇÃO

Aproveitando a oportunidade de repensar as práticas docentes a partir de novos ambientes e projetos de carreira, o tema da educação jurídica baseada em competências e habilidades surge como possibilidade de aprofundamento da consciência sobre o trabalho docente e sobre a atividade formativa de futuros juristas.

Nesse sentido, ao imergir nos discursos sobre educação jurídica no Brasil, um dos pontos perceptíveis é a ascensão do tema das competências e habilidades, assunto de extrema importância na discussão da última reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (DCNs) (RODRIGUES, 2017). Entretanto, uma percepção que será aprofundada é que as competências e habilidades têm sido utilizadas como um discurso vazio, sem aprofundamento pedagógico, sem referências teóricas de onde provenha e, majoritariamente, para cumprir obrigações formais perante o Ministério da Educação.

Tal situação talvez seja compreensível quando se contextualiza o fato de que a profissão de docente em Direito é normalmente exercida de modo eminentemente empírico, majoritariamente sem formação pedagógica formal. Ao mesmo tempo, essa falta de apropriação conflita com o fato de que já se tem largamente produzido material teórico e prático no campo da educação jurídica em contato com o instrumental pedagógico específico.

Isso porque falar de competências e habilidades na educação jurídica não pode ser entendido somente como uma questão de especialistas, e sim porque é a base de todo objetivo educativo que se pretenda alcançar a partir do paradigma instituído para os cursos de Direito, pelo menos desde a Resolução CNE/CES n. 9/2004 (DCNs anteriormente em vigor, substituídas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018). E se se quer discutir preparação ou aperfeiçoamento para a realização de atividades docentes, há necessidade de clareza de objetivos. Afinal, por que tratar constantemente dos malefícios ou benefícios da aula expositiva? Ou por que falar da utilização de novas tecnologias ou de quaisquer tipos de metodologias ativas em sala de aula? Ou por que falar de internacionalização dos estudantes de Direito para além de finalidades genéricas ou simbólicas?

Esse porquê deve estar ligado à compreensão do caráter formativo da educação jurídica, que visa capacitar o discente para o exercício de uma profissão prática com implicações sociais. As profissões jurídicas clássicas são práticas, a docência jurídica é uma prática e mesmo o trabalho de pesquisa implica em uma forma de fazer prático. E tais práticas podem, cada uma à sua maneira, ser ensinadas e desenvolvidas a partir da identificação de que competências e habilidades são necessárias ao sujeito que as pratica.

Tentando contribuir com o aprofundamento da discussão sobre educação jurídica, prestes a completar 200 anos no Brasil, apresenta-se alguns aportes teóricos sobre educação (jurídica) baseada em competências e habilidades, dialogando com o referencial específico proveniente dos trabalhos do pedagogo Philippe Perrenoud, em articulação com o pensamento de outros estudiosos das práticas educacionais no âmbito jurídico.

2. O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA? O REFERENCIAL TEÓRICO DE PERRENOUD.

Compreendida como um fenômeno mais abrangente do que a tradicional abordagem dada ao “ensino jurídico”, o emprego da expressão educação jurídica traz uma carga semântica que visa a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CASTRO, 2011). Percebe-se, portanto, que a ênfase no ensino, na crença da transmissão do conhecimento por meio do sujeito autorizado (professor), na preponderância da sala de aula, é substituída pela visão de educação como um processo dialógico, que se dá por múltiplos meios e é integrado por diversos sujeitos, incluindo uma elevação do protagonismo do educando.

Nesse contexto bastante mais próximo do que se tem discutido atualmente no âmbito do conhecimento pedagógico, o objetivo da mudança semântica de ensino jurídico à educação jurídica é que a formação dos bacharéis seja menos voltada à reprodução de conhecimentos dogmáticos e mais voltada à compreensão e articulação dos conhecimentos em um “verdadeiro sistema geral de solucionar problemas” (CASTRO, 2011, p. 248). E, afinado a esta transição nos objetivos pedagógicos, dentro do que se entende por mais adequado à discussão sobre a educação jurídica contemporânea, o modelo de educação baseada em competências tem sido muito referenciado, inclusive com a adoção dessa terminologia nos marcos legais da educação no Brasil, como já referenciado.

Entretanto, sem ligar os conceitos ao seu contexto criativo e sem a preocupação específica de ligá-los à matriz de que provém, a discussão sobre educação jurídica e competências por vezes recai no senso comum do pragmatismo vivido em cada realidade imediata. Nesse cenário, “competências e habilidades” parece ter virado um “slogan educacional”¹, muito distante da importância que demonstra como elemento pedagógico.

¹ A expressão “slogan educacional” é utilizada por Monica Tereza Mansur Linhares (2009), fazendo remissão à caracterização de Israel Scheffler sobre jargões pedagógicos difusos que são utilizados para atrair adesões ou reforçar a união em torno de certos símbolos, de acordo com a moda do momento.

Nesse sentido, a figura de Philippe Perrenoud² é fundamental quando se analisa o modelo de educação baseado em competências e a sua inclusão no contexto brasileiro. Este autor suíço, de larga produção, tem como ênfase em seu trabalho a observação do modelo mais adequado à aprendizagem profissional, considerando a complexidade da sociedade contemporânea. Apesar de não tratar especificamente da profissão jurídica, já que a visão impressa neste trabalho aproxima a formação jurídica da necessidade de embasamento pedagógico, entende-se possível e adequada a utilização do referencial bibliográfico trazido por Perrenoud para a compreensão da educação jurídica.

Em verdade, por causa da grande difusão de seu pensamento - em conjunto também com a teoria das inteligências de Gardner (2000) e com a pedagogia de Edgar Morin (2002) -, muitas vezes, a terminologia utilizada para tratar a educação jurídica é a terminologia difundida por Perrenoud, sobretudo por causa da inserção das “competências e habilidades”³ a partir da Resolução CNE/CES n. 9/2004, terminologia mantida na Resolução CNE/CES n. 5/2018, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito.

Nesse sentido, dentro do campo pedagógico, a educação baseada em competências tem se firmado como o principal sistema de orientação, sobretudo com a adoção de suas terminologias e bases na estruturação das diretrizes de educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por exemplo, adota as competências e habilidades⁴ como sua matriz educacional.

Observando o aspecto teórico que fundamentou a discussão e a adoção dessa vertente pedagógica no Brasil, percebe-se que o pensamento do suíço Philippe Perrenoud é o que mais se destaca quando o assunto é a educação baseada em competências. Voltado principalmente à educação profissional (com estudos de aplicação dessa visão educacional na escola básica e com ênfase na formação do professor), compreender a essência da obra de Perrenoud pode iluminar bastante a compreensão pedagógica da educação jurídica, ultrapassando o “senso

² Philippe Perrenoud é nascido na Suíça, doutor em Sociologia e Antropologia e professor da Universidade de Genebra.

³ Vale a pena relacionar o conceito de competência com o de habilidade, os quais são utilizados de forma indiscriminada na utilização corriqueira. Habilidade está mais ligada ao desempenho do sujeito, à rapidez e assertividade com que domina certo recurso. Portanto, a habilidade é a destreza na concretização das competências. Para Perrenoud (1999, p. 26), falando do sujeito que mobiliza os saberes: “A partir do momento em que ele fizer “o que deve ser feito” sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidade ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência.”

⁴ Em relação à utilização do termo competência e habilidade, Paulo Abrão e Marcelo Torelly (2005) apontam que há de se admitir que a diferença conceitual não é um consenso. Enquanto para uns seriam conceitos complementares, difíceis de serem distinguidos com exatidão, para outras diferenças estaria no fato de as habilidades relacionarem-se ao “fazer” e as competências, ao “saber”. Para efeitos deste trabalho, utilizar-se-á preferencialmente somente a expressão competência, de acordo com o delineado por Perrenoud.

comum teórico do jurista” em relação ao que se arvora a dizer que sabe sobre educação (WARAT, 2010).

Adentrando na análise da obra de Perrenoud, em primeiro lugar, é importante conceituar o que esse autor entende por competência. Em vários trechos de sua produção, o pensador suíço reconhece que os significados da noção de competência são múltiplos⁵, entretanto, no contexto específico do artigo “A formação dos professores no Século XXI”, ele define competência como

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2002, p. 18-19)

Complementando essa primeira definição, no livro “Construir as competências desde a escola”, Perrenoud define e ilustra competência

como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

Partindo dessas duas definições complementares, mesmo que se reconheça-as como não definitivas diante da multiplicidade de significados que as competências podem adotar, tem-se que a ênfase da educação baseada em competências é na mobilização ou operacionalização dos conhecimentos e outros recursos cognitivos, a fim de solucionar um problema.

Essas primeiras informações, de pronto, servem para desmistificar uma contraposição artificial que se costuma realizar na discussão dos currículos jurídicos: a contraposição entre as competências e os conhecimentos. Em verdade, essa polarização educacional pode ser sentida nas diversas áreas que tentam incorporar as competências como fundamento mobilizante do saber, como pode-se notar na preocupação do próprio Perrenoud (1999, p. 7):

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema.

O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos. Quase que a totalidade das ações humanas exige

⁵ Não se desconhece que a expressão competência tem longa utilização na história, inclusive em campos distintos da pedagogia, sendo possíveis inúmeros tipos de abordagens (SANTIAGO; BARREIRA, 2013).

algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem.

Portanto, uma forma sólida de encarar as competências é compreendendo que a preocupação dessa base pedagógica não é necessariamente abolir a forma tradicional dos conhecimentos. Na verdade, a preocupação maior é com a forma de integração e utilização dos diversos conhecimentos necessários para a solução prática de situações⁶. Exemplo interessante dado por Perrenoud (1999, p. 8) é em relação às competências do advogado:

Embora conhecedor do Direito, a competência do advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em pôr em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos.

Os conhecimentos, portanto, são recursos fundamentais quando o profissional tem a tarefa de solucionar problemas, como é o caso da profissão advocatícia (e, talvez, da maioria das profissões jurídicas). Entretanto, mais fundamental é a capacidade de concatenação desses diversos conhecimentos, a partir de uma lógica específica de cada campo. Caso isso não aconteça, a erudição se torna infrutífera, considerado o caráter técnico do mundo jurídico.

Comparativamente, a fim de tornar claro o argumento, reproduz-se a caracterização de Perrenoud em relação às competências do profissional médico, o qual guarda muitas semelhanças, pragmáticas e simbólicas, com os profissionais do Direito.

Da mesma maneira, um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como "um problema proposto em aula" para o qual bastaria encontrar a "página certa em um grande livro" e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é senão uma condição necessária de sua competência. Se estivesse reduzida a uma simples aplicação de conhecimentos memorizados para casos concretos, iria bastar-lhe, a partir dos sintomas típicos, identificar uma patologia registrada e encontrar, em sua memória, em um tratado ou em um banco de dados, as indicações terapêuticas. As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações

⁶ Complementando esse pensamento: Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, p. 8)

mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação (PERRENOUD, 1999, p. 8)

Pelo que se pode notar pelos exemplos utilizados em relação à profissão médica e à advocacia, a educação baseada em competências se preocupa com o momento em que a situação/problema saia de rotina supostamente pré-estabelecida. E é justamente no sentido da complexidade dos problemas enfrentados pelos profissionais do Direito que essa abordagem pedagógica ganha relevância, para além de um “slogan educacional”, como já citado. Tal qual o panorama do médico, relatado acima, as competências que um profissional do Direito deve ter vão além de uma memorização fria, encontrando a necessidade de mobilizar os esquemas lógicos e os saberes adquiridos com o estudo e com a experiência. Portanto, a prática, o treinamento, é fundamental nesse cenário.

É nesse ponto que talvez resida a incompreensão da compatibilidade entre as competências e os conhecimentos. Apesar de reconhecê-los complementares, o próprio Perrenoud (1999) também reconhece que esses dois elementos podem entrar em conflito de prioridades. E é justamente na elaboração das diretrizes pedagógicas de um curso superior que se dá esse conflito⁷.

Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las⁸. Por essa razão é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. Afinal de contas, conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho na aula: (PERRENOUD, 1999, p. 10)

Como se pode perceber, a ênfase na prática e na experiência é o que distingue a educação baseada em competências em relação a outras concepções de educação, sem renegar a importância dos conhecimentos. Portanto, a gestão do tempo em relação a quais atividades priorizar é fundamental, levando em consideração que a esfera de influência do ensino formal tem uma limitação de horas e de anos para a conclusão dos cursos superiores. Logicamente, se

⁷ A discussão entre duas visões enfáticas é histórica, podendo ser resumida nas perguntas: “Cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas?” e “Conhecimentos profundos ou perícia na implementação?”. A resposta a essas perguntas não precisa ser excludente. No entanto, com a natural limitação de tempo do ensino formal, a prioridade deve ser eleita.

⁸ Um dos pontos chave para a educação baseada em competências é possibilitar ao estudante que tenha tempo para experimentar e depurar as experiências e conhecimentos adquiridos durante o processo formativo. Isso quer dizer que esta pedagogia compreende a necessidade de autonomização do estudante na gestão de seu tempo e interesses, sendo contraditório o assoberbamento de atividades obrigatórias ao discente por parte da instituição de ensino.

se planeja as atividades majoritariamente como voltadas ao ensino de conhecimentos, tolhe-se as atividades voltadas à mobilização e operacionalização desses mesmos conhecimentos.

E, ao contrário do que se possa pensar, apesar de a Universidade assumir abertamente uma missão profissionalizante, neste espaço privilegiado reside uma série de obstáculos quanto à conjugação entre teoria e prática, sobretudo pela atitude de não deixar claras as competências a serem trabalhadas e pela preferência em enfatizar um “saber erudito, teórico e metodológico” (PERRENOUD, 1999, p. 13). No Direito não é diferente.

O jurista Roberto Aguiar, professor da Universidade de Brasília, apesar de não utilizar a linguagem específica da educação baseada em competências, desde os anos 90 já tecia críticas a formas de educação jurídica que não permitem uma maior capacidade de os profissionais do Direito lidarem com os problemas complexos que se apresentam a partir das demandas sociais. Apesar de a ênfase ser no quesito social, conforme analisa Andreia Marreiro Barbosa (2015), percebe-se que o diagnóstico geral de Aguiar é bastante afinado com o que se defende no novo paradigma de educação.

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).

Nota-se que não é simples apontar as competências necessárias a um campo específico do saber. Em verdade,

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – os “saberes de experiência” – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*. Entretanto, a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los (Perrenoud, 2001, p. 18-19)

Levando em consideração o apontamento acima, o reconhecimento de competências vinculadas à educação jurídica deve ser forjado a partir de uma realidade prática efetiva, mutante diante da complexidade da realidade. Difícil, portanto, extrair competências em

abstrato. Entretanto, à medida do possível, o domínio dos aspectos teóricos e uma comparação inicial com a experiência, para a qual se parta para a aferição e mediação prática, pode ser de grande auxílio para a compreensão do problema.

Acerca da classificação ou da categorização dos tipos de competência, é importante ressaltar que as terminologias variam conforme a utilização de cada autor. Perrenoud (1999), por exemplo, faz a divisão em competências transversais (aplicáveis a um número maior de situações e de campos do saber) e competências específicas, consideradas relativamente à prática profissional ligada a situações mais localizadas.

Falando dos tipos de competências, sem distingui-las das habilidades, Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly (2005), em diálogo com o pensamento de Gabriel Palafox, apontam a existência de três categorias: Competências e habilidades sociais; Competências e habilidades comunicativas; e competências e habilidades técnicas e instrumentais.

As primeiras se referem à capacidade de trabalhar em grupo, de perceber a dimensão social da existência humana, incluindo a capacidade de entender as relações de poder envolvidas na vida social. As segundas se referem à capacidade de se expressar e de se fazer compreender, bem como a capacidade de autonomia intelectual e análise crítica, englobando a capacidade argumentativa. Já o terceiro grupo refere-se ao domínio da linguagem específica dos campos profissionais, incluindo suas técnicas e saberes especializados (ABRÃO; TORELLY, 2005, p. 92).

Ao lado desses autores, Roberto Aguiar publicou uma obra fundamental para a educação jurídica no Brasil, chamado de “Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade”. Nesse livro, Aguiar (2004) analisa e explora as habilidades específicas para o exercício jurídico, utilizando a expressão “habilidade” como sinônimo de competência para a pedagogia de Perrenoud⁹. Para esse jurista, são competências específicas para o exercício jurídico que o estudante deveria desenvolver:

- a) habilidade de dialogar, jogar e clamar por ética num mundo marcado pela velocidade e ineditismo dos problemas;
- b) habilidade de acumular repertório dentro de um contexto multidisciplinar;

⁹ Para os efeitos deste trabalho, irá manter-se a terminologia empregada por Roberto Aguiar, ficando subentendido que quando se fala em habilidade no contexto deste referencial bibliográfico, se está igualando a competência.

- c) habilidade de desenhar em sua existência caminhos éticos, opções políticas transformadoras e soluções inovadoras;
- d) habilidade de ser curioso, de não se conformar com a primeira solução, de não aceitar caminhos superficiais e de contextualizar a questão ao invés de simplesmente adequá-la às formalidades legais ou ao entendimento dominante e hegemônico;
- e) habilidade de entender o mundo, promovendo uma consciência dinâmica do que o cerca;
- f) habilidade de entender o outro;
- g) habilidade de entender a si mesmo;
- h) habilidade de se comunicar, isto é, de perquirir o sentido mais profundo nos textos e contextos, tornando-se capaz de recriar, ressemantizar, construir imaginários, além de interpretar e redigir;
- i) habilidade de entendimento e releitura das normas;
- j) habilidade de entender, interferir e solver conflitos;
- k) habilidade de deslocar o olhar;
- l) habilidade de disciplinar-se;
- m) habilidade de formar repertório;
- n) habilidade de captar o novo;
- o) habilidade de legislar;
- p) habilidade de negociar;
- q) habilidade de arbitrar;
- r) habilidade de pesquisar;
- s) habilidade de fundamentar e argumentar;
- t) habilidade de jogar;
- u) habilidade de operar com as técnicas jurídicas tradicionais;
- v) habilidade de trabalhar com tecnologias;
- x) habilidade de compreender novos problemas;
- y) habilidade de trabalhar com outras línguas; e
- z) habilidade de agir e pensar multidisciplinarmente.

Mesclando capacidades voltadas ao sentido humanístico e ao sentido estrito da profissão jurídica, o elenco de competências acima e os tipos de categorização podem ajudar a pensar as competências que se relacionam com as características da educação jurídica em geral.

Diante disso, uma outra pergunta se afigura fundamental no cenário da educação baseada em competências é: como dar efetividade a esse modelo¹⁰? É nesse ponto que a formação prática se torna protagonista.

Ao dar ênfase à prática, Perrenoud (1999, p. 23) considera que só se pode considerar uma competência estabilizada (ou seja, identificada e utilizada de forma quase instantânea pelo agente) quando a “mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”. Isso significa que a prática aleatória não serve à formação de competências, devendo haver uma espécie de controlabilidade das atividades no sentido de ser possível abstrair delas um esquema de raciocínio.

Isso porque a educação por competências tem uma percepção de que a vida (pessoal e profissional) não é uma repetição diária das mesmas situações, mas, por outro lado, não é anárquica a ponto de que tudo se reinvente absolutamente. Baseia-se, portanto, na capacidade de perceber analogias entre as situações, por meio da sua repetibilidade, a fim de que se construa progressivamente a competência necessária. Isto é imprescindível para que, ao deparar-se com situações complexas e inéditas para si, o sujeito consiga compreendê-las com base em esquemas que já lhe sejam minimamente familiares.

Percebe-se aqui a importância fundamental das atividades que contextualizem conhecimentos por meio de práticas simuladas ou de estágios, nos quais se pode apreender situações já acontecidas ou corriqueiras/supervisionadas, permitindo que a mobilização dos recursos mediante analogias possibilite o crescimento contínuo do educando.

Falando sobre a necessária integração entre teoria em prática na educação jurídica, Roberto Aguiar (2004) põe em relevo as habilidades (reitere-se, nomenclatura utilizada por ele no mesmo sentido de competência para Perrenoud) como forma de superação dessa dicotomia. Para ele, “uma educação que não trate das habilidades certamente será um receituário ideológico de noções paralisantes que não tocam nem a interioridade dos educandos, nem sua interferência no mundo e em si mesmos (AGUIAR, 2004, p. 19).

Em relação a essas atividades práticas, uma outra pergunta importante é: devem as Faculdades de Direito oferecê-las ou esse papel deve ser terceirizado a outras instituições?

¹⁰ Não é objetivo deste trabalho a problematização do conceito de efetividade na educação. Adota-se o termo em simplesmente em relação à concretização da educação baseada em competências no efetivo desenvolver do curso de Direito.

Sobre esse assunto, falando desde o ambiente do ensino médio, Perrenoud reconhece a necessidade de os gestores educacionais terem a capacidade (uma competência exigida desses sujeitos) de serem sensíveis às características desiguais entre os estudantes, sobretudo diante do pensamento velado de que a integração dos conhecimentos em competências irá fazer-se de forma natural¹¹.

Esse "desligamento" pode fundar-se: ora na impressão de que essa integração irá fazer-se por si, quando o sujeito estiver enfrentando situações complexas; — ora na recusa de assumir essa integração, cuja execução é entregue a outros formadores, a um acompanhamento por práticos mais experientes ou "à vida".

Essas duas razões pedem refutações distintas. A primeira é simplesmente desmentida pelos fatos: muitos alunos não têm nem os recursos pessoais, nem as ajudas externas necessárias para utilizar plenamente seus conhecimentos, quando essa mobilização não foi o objeto de nenhum treinamento. Sabe-se agora que a transferência de conhecimentos ou sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho, isto é, um acompanhamento pedagógico e didático sem o qual nada ocorrerá, a não ser para os alunos com grandes meios para isso (Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997a). O que leva Tardif e Meirieu (1996) a defenderem que o não-escoramento ou, mais globalmente, o exercício da transferência fazem parte do trabalho regular da escola, notadamente para todos os alunos que, não sendo "herdeiros", não contam em sua família com os recursos ou apoios que a escola não pode, ou não quer, proporcionar (PERRENOUD, 1999, p. 44).

Diante da referida desigualdade de condições entre os alunos, contar unicamente (ou preponderantemente) com agentes externos à Faculdade de Direito seria relegar à sorte ou à aleatoriedade a formação das competências. Seria, em certo sentido, relegar a terceiros imprevisíveis uma missão intrínseca da educação jurídica, missão a qual pode ser abordada de formas variadas, mediante o entendimento que “estágios, jogos de simulação, trabalhos práticos e experiências clínicas são dispositivos claramente orientados para o desenvolvimento de competências” (PERRENOUD, 1999, p. 44-45).

Dentro da complexidade de abordagens práticas, relatando uma experiência de educação em processo, os pesquisadores Stephane Lima e Marcelo Guerra (2018, p. 135), ambos da Universidade Federal do Ceará, partem do pressuposto de que “o desenvolvimento de competências argumentativas é primordial para formar os estudantes de Direito capazes de solucionar problemas jurídicos reais”, considerando, ainda, que “a maioria dos profissionais do Direito parecem ter receio de lidar com esquemas lógicos argumentativos e não sabem como interagir com a lei nem mesmo em uma perspectiva de uma simples subsunção formal, caso realmente isso fosse possível.” (LIMA; GUERRA, 2018, p. 136-137). Pensando em como

¹¹ Uma das preocupações de Perrenoud (1999) é de que as competências não sejam confundidas com naturalidades, conforme imputa à teoria de Chomsky. As competências não seriam inatas, mas “aquisições, aprendizados construídos” (PERRENOUD, 1999, p. 21), o que põe em relevo as condições materiais do processo de educação.

habilitá-los a tal competência, realizaram atividades práticas, em sala de aula, que trabalharam a análise e construção argumentativa por meio do Modelo Toumin de Argumentação e Fundamentação das Decisões Judiciais, demonstrando à comunidade acadêmica a possibilidade de formação de competências por meio de atividades dirigidas no espaço de sala de aula.

Frise-se que todas as atividades que foram ou possam ser elencadas são potenciais estimuladoras da educação baseada em competências, não podendo haver uma garantia concreta sem a aferição casuística, uma vez que não é qualquer prática que serve aos fins pretendidos por esta pedagogia, como já foi abordado. Nessa esteira, algo importante a ser ressaltado é que atividades práticas e estágios bem estruturados devem levar ao gradativo incremento das competências e da habilidade dos sujeitos. A necessidade de treinamento passa pela consciência dos esquemas de raciocínio, os quais, à medida da prática, podem se tornar uma atividade habitual que permite a mobilização de recursos cada vez mais complexos.

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse "inconsciente prático" do qual fala Jean Piaget. (PERRENOUD, 1999, p. 24)

Portanto, não serve aos propósitos aqui defendidos uma prática irrefletida e que largue o educando à sua própria sorte, mesmo que os resultados finais sejam a capacidade de solucionar problemas práticos¹².

Por fim, é fundamental para a educação baseada em competências a forma com que se avalia a capacidade de mobilização dos saberes por parte do educando. Em relação à avaliação, Perrenoud reconhece que ela é imprescindível, mas não pode continuar a ser feita da mesma forma com que se realiza fora do paradigma das competências.

As competências não podem ser construídas sem avaliação, porém esta não pode assumir a forma de testes com papel e lápis ou dos exames universitários clássicos. A avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma coanálise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou classificações. Dessa forma, ela se aproxima das características de toda avaliação autêntica, tal como as descritas por Wiggins (1989). (PERRENOUD, 2002, p. 25)

¹² Outra das preocupações de Perrenoud (1999) é a de que as competências não sejam confundidas com o desempenho. Isto é, apesar de aferíveis a partir de situações práticas, as competências não podem ser reduzidas ao resultado final ("saber fazer uma petição, saber resolver um conflito, etc"). As competências envolvem o desempenho, mas se preocupam com a mobilização dos diversos saberes envolvidos, deixando perceber o método cognitivo ou as fases de esquematização para se chegar ao resultado.

Abre-se oportunidade, portanto, para que os conhecimentos sejam mobilizados de infinitas maneiras, tantas quanto existirem infinitudes de situações complexas e tantos quantos forem os interesses dos educandos. Aqui, as metodologias participativas, também chamadas de metodologias ativas, se apresentam como importantes contribuintes para o processo educacional, com a utilização de outros meios de ensino que não somente cadernos, apostilas, lousa ou slides. A ênfase é deslocada para situações que despertem o interesse dos educandos.

O próprio Perrenoud (1999) chama a atenção para os benefícios de os professores trabalharem por problemas. Diante dos vários métodos possíveis para essa abordagem, Perrenoud (1999, p. 58) privilegia duas diretrizes:

- a) em primeiro lugar, apelar para diversos tipos de situações-problema, umas construídas para fins bastante precisos, outras surgindo de maneira menos planejada, por exemplo, durante um processo de projeto; em ambos os casos, é importante que o professor saiba aonde quer chegar, o que quer trabalhar, quais os obstáculos cognitivos com os quais quer confrontar todos ou parte de seus alunos;
- b) em segundo lugar, trabalhar os recursos, de um lado, em situação, ao vivo, quando necessário; de outro, trabalhá-los separadamente, à maneira de um atleta que treina diversos gestos isolados antes de integrá-los a uma conduta global.

Nesse panorama, o papel do professor é ressignificado, tendo este a missão de formulação das situações-problema (uma espécie de inventividade didática) e de auxiliar os alunos na identificação e superação dos obstáculos, fornecendo indícios e “escoramento” quando necessário (PERRENOUD, 1999).¹³

Coligado a esse modelo, a avaliação se torna uma avaliação formativa, com difícil possibilidade de padronização.

A fonte do feedback varia: às vezes, é o professor ou outro aluno, mas frequentemente é a própria realidade que resiste aos prognósticos e desmente-os. O engajamento em um projeto leva inevitavelmente a trabalhar com objetivos-obstáculos, de preferência de modo diferenciado, pois nem todos os alunos confrontam-se com as mesmas tarefas, já que nem todos encontram os mesmos obstáculos.

A avaliação certificativa também deve ser exercida, inevitavelmente, no âmbito de situações complexas, do mesmo modo que as situações de ensino-aprendizado. Na medida em que as formas de avaliação certificativas influenciam, consideravelmente, o trabalho escolar diário e as estratégias dos alunos, uma avaliação centrada em conhecimentos descontextualizados arruinaria qualquer abordagem por competências. Jacques Tardif (1996) mostrou que esse continua sendo um ponto fraco de certas formações profissionais de alto nível (médicos, engenheiros). Os "exames de competências" que têm valor não se parecem muito com o que conhecemos: um conjunto de estudantes trabalhando, simultaneamente, porém cada um por si, em uma

¹³ Não se desconhece as dificuldades de implementação de atividades dessa natureza, principalmente diante dos altos custos de preparação docente e dos materiais didáticos utilizados, que são mais exigentes e menos disseminados do que os recursos tradicionais privilegiados pelo mercado editorial.

tarefa papel-lápis padronizada, otimizada para facilitar as correções e a anotação. Uma avaliação por meio de situações de resolução de problemas só pode passar pela observação individualizada de uma prática, em relação a uma tarefa (Perrenoud, 1997). (PERRENOUD, 1999, p. 65-66)

Por fim, todo o panorama exposto revela-se bastante mais exigente do que o modelo tradicional calcado no método expositivo, que pode continuar – e continua – tendo o seu valor, caso trabalhado à luz das competências. Portanto, uma das principais percepções acerca das implicações da educação baseada em competências é o esforço que ela necessita, tanto de alunos quanto de professores, para frutificar. Por ser mais exigente, exige a saída da inércia e a mudança do ofício clássico incutido na cabeça dos participantes do processo educativo desde a escola: a simples transmissão e reprodução de conhecimentos.

3. CONCLUSÃO

Como se pode perceber, o arsenal pedagógico que trabalha as competências e habilidades em sua aplicação para a educação jurídica são múltiplos, exigentes, mas adaptáveis. Além disso, há muitos outros campos da pedagogia que podem ser verticalizados e devem ser manejados por monitores e docentes de alta performance, de forma consciente. Afinal, não é qualquer prática que importa, nem qualquer metodologia supostamente inovadora, muito menos qualquer forma de inclusão de inteligências artificiais.

Portanto, percebe-se que as contribuições pedagógicas de Philippe Perrenoud (e também de outros pedagogos e professores, do Direito ou não) sobre competências e habilidades podem trazer à luz algumas percepções que levem o tema a ser debatido com mais profundidade, assim como dê operacionalidade prática na elaboração de planos de monitoria, planos de ensino de disciplinas, no percurso pedagógico dos cursos de graduação, etc. Tudo isto para que as competências e habilidades não sejam apenas senso comum, slogans educacionais vazios ou formalidades a serem preenchidas em um formulário demonstrável às autoridades educacionais.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás. As Diretrizes Curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de Direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular. **Anuário ABEDi**, Florianópolis: Fundação Boiteaux, ano 3, p. 83-105, 2005.

AGUIAR, Roberto. **A crise da advocacia no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

AGUIAR, Roberto. **Habilidades:** ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, Andreia Marreiro. **Uma fotografia da obra de Roberto Aguiar:** possibilidades para pensar o direito sob outras lentes. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. 2015, 142 p.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Educação jurídica: substituição semântica do modelo jurídico de ensino. In. FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (coord.). **OAB Ensino Jurídico –** Desafios rumo à educação jurídica de excelência. Brasília: OAB, 2011, p. 239-253.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Direito. 2009, 509 p.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa; GUERRA, Marcelo Lima. Modelo Toumin como ferramenta didática para o aprimoramento de competências argumentativas nos estudantes de direito: explorando possibilidades durante aulas de processo. In. FARIA, Adriana Ancona... [et al.] (coords.). **Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 135-148.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no Século XXI. In. PERRENOUD, Phillipe; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 11-33.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. N. 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. **Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI. IN. GRUBBA, Leilane Serratiane (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017, p. 21-61.

SANTIAGO, Antonio Edilberto Costa; BARREIRA, Maria Isabel de J. S. **Habilidades em pesquisa jurídica**. Salvador, Bahia, XI Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Informação, Agosto, 2013

WARAT, Luis Alberto. **A rua grita Dionísio**: direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.