

## O PERFIL DE EGRESSO EM CURSOS DE DIREITO

Adriano Leal de Carvalho<sup>1</sup>  
Jonathan Hernandez Marcantonio<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Brasil forma muito mais bacharéis em Direito do que a média mundial. Entre outros motivos, pelo aumento de novos cursos de Direito. Em meio a tanta concorrência, indaga-se acerca do modelo de formação que estes novos cursos visam construir. Com base nessa problemática de pesquisa e alicerçado por uma fundamentação teórica de definição do conceito de competências e habilidades, analisou-se o Projeto Pedagógico desses cursos, em especial seus Perfis de Egresso. O escopo da pesquisa envolve cursos autorizados pelo Ministério da Educação entre 2008 e 2019 em São Paulo/SP. As competências e habilidades foram agrupadas por similitude com o objetivo de mapear as principais perspectivas desses cursos. Os resultados apontam a incidência dos agrupamentos de competências e habilidades desejáveis para os cursos do escopo de estudo. Com isto, conclui-se que tal análise, dialoga não apenas com o modelo de bacharel que se deseja formar, como com o modelo de sociedade que se busca construir.

**Palavras-chave:** Perfil de Egresso. Competências e Habilidades. Cursos de Direito. Educação e Direito. Projeto Pedagógico de Curso.

**ABSTRACT:** Brazil presents a huge amount of new law graduates than the world's average. It contributes to this fact, among other reasons, the recent boost on the amount of new Law Schools. Amidst so much competition, it could be inquired about the model of formation which these new courses intend to help to build. Based on that, and founded on a theoretical basis of the definition of competence and skills, it has been examined the Pedagogical Project and Egress Profile of these courses. The project scope involves courses authorized by the Department of Education, between 2008 and 2019, in the city of Sao Paulo. Analyzing such competences and skills, they were arranged by similarity, therefore allowing the mapping of their main academic perspectives. The results indicate the incidence of desirable competences and skills for courses of the study scope. Such analysis, as a consequence, engages not only of the model of student one wishes to train, but also the model of society to build.

**Keywords:** Egress Profile; Competences and skills; Law Graduation; Education and Law; Pedagogical Project of the Course.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países com maior número de bacharéis em Direito em todo o planeta. Consequentemente, é também um dos países líderes quando se fala em

---

<sup>1</sup> Mestrando em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Ensino Lúdico. Bacharel e Licenciado em Educação Física pela USP. Graduado em Direito. E-mail: adrianolegal@hotmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (2003), mestrado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011), com período de pesquisa na Universidade Livre de Berlim - Alemanha (Doutorado Sanduíche, com bolsa pelo Programa PDEE - CAPES). Atualmente é professor doutor da Universidade Metropolitana de Santos e professor doutor - Damásio Educacional. Tem experiência na área de Direito Público, História, Filosofia e Teoria do Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia Política, Estado Moderno, Modernidade, Teoria do Controle Social, Direitos Humanos, Direito Internacional Público e Privado, Direito Administrativo e Constitucional. E-mail: jhmarcantonio@gmail.com

Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos superiores de Direito. Discute-se no meio universitário, bem como no mercado de trabalho, as consequências prejudiciais que a quantidade excessiva de cursos de Direito existentes e que seguem a abrir podem proporcionar, acarretando inclusive uma preocupação acerca da diferença de qualidade da formação oferecida entre uma Instituição e outra. O histórico recente nacional tem observado uma robusta expansão de oferta de cursos de bacharelado em Direito desde as últimas décadas e, mesmo com um mercado saturado, ele segue em expansão. Tal situação, atrelada muitas vezes a um forte apelo de ordem mercadológica e uma ausência de tradição acadêmica, seja no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, chega até mesmo a colocar em dúvida a qualidade, tanto do curso e da Instituição, quanto do próprio profissional que pode vir a ser preparado para atuar quando se tornar um egresso da graduação, independentemente se sua atuação se der dentro ou fora do mercado de trabalho.

Somam-se a essas preocupações ao se pensar abrir um novo curso de Direito, frente a um mercado tão saturado, todos os riscos que a situação por si só abarca. No caso dos cursos com fins lucrativos, abrange inclusive todas as questões empresariais nela envolvidas: risco, investimento, expectativa de retorno incerto, adequação da abertura do curso às circunstâncias macroeconômicas que envolvem a complexa rede de estruturas das quais o empreendedor nem sempre possui controle, entre outros. Além dos sonhos, expectativas e anseios que o fato por si só já ocasiona, devem ser preparados também um burocrático conjunto de documentações, dentre as quais fazem parte os objetivos do curso, estruturação de currículo, relação do curso com a visão e missão da instituição, área de atuação, relação entre teoria e prática, desenvolvimento de competências profissionais, relação entre pesquisa, ensino e extensão, estágio supervisionado, criação do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), regime escolar, duração do curso, carga horária, entre tantas outras atribuições.

Ao mesmo tempo, para que seja autorizado o credenciamento, a abertura e consequentemente o funcionamento de um curso como esses, é exigido, inicialmente, o estrito cumprimento à legislação imposta pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que o Ensino Superior é por ele regulamentado. Dentre alguns exemplos tem-se a Portaria Normativa 23/2017 do MEC e a Resolução nº 5/2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). A primeira dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Educação

Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos e a segunda institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCNCGD), em substituição a Resolução CNE/CES nº 9/2004 e a Resolução CNE/CES nº 3/2017. Além disso, há um sem-número de documentações que precisam estar atualizadas, viabilizando assim o regular funcionamento da Instituição de Ensino Superior (IES). Da mesma forma, para fins do presente artigo, destacam-se:

a) Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - instrumento que explicita a concepção, estrutura e fundamentos do curso bem como de sua gestão e procedimentos de avaliação, instrumentos normativos de apoio, apresentando uma complexidade ainda maior do que aqueles que devem constar no Projeto político-pedagógico (PPP) das escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, porém guardando relativa equiparação entre ambos os documentos;

b) Projeto Pedagógico Institucional (PPI) - instrumento político, filosófico e metodológico que orienta as práticas acadêmicas da IES, conforme sua história, vocação visão e objetivos, sendo, grosso modo, uma espécie de PPC institucional;

c) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - instrumento de planejamento e gestão que considera a filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional, atividades acadêmicas e científicas, configurando uma espécie de identidade da IES.

Fica claro também que todos os três documentos - PPC, PDI e PPI – devem guardar articulação entre si, bem como com o currículo de cada curso.

Cada curso de graduação deve apresentar um PPC próprio. No PPC do curso de graduação em Direito, conforme consta no artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 deverão constar obrigatoriamente itens como perfil do graduando; competências habilidades e conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática, incluindo-se aí também as práticas jurídicas, bem como as atividades complementares e sistema de avaliação; trabalho de curso, exemplificado inclusive pelo presente artigo; regime acadêmico de oferta; a duração de curso, além de diversas outras orientações subsequentes.

Compreender o que motiva uma equipe de coordenação pedagógica de um curso superior em Direito a privilegiar estas ou aquelas competências e habilidades em detrimento de outras ao construir um currículo ou um PPC, acaba por implicar direta ou

indiretamente, entre outros aspectos, em apontamentos sobre o exercício da representação porvindoura do profissional de Direito, influenciando inclusive como esses futuros profissionais que hoje ainda se encontram em formação, auxiliarão a construir a sociedade do futuro. Mapear a construção desses dados significa também analisar o modelo de educação e de sociedade que o referido curso enxerga. Tendo em vista uma pesquisa em meio a tantos documentos, o presente artigo opta por um enfoque sobre um item específico do PPC de Direito, no caso, as competências e habilidades previstas em seu Perfil de Egresso. Isto porque, por meio destes, é possível levantar hipóteses sobre as expectativas acerca do profissional que venha ser formado sob o referido curso e, conseqüentemente, sob sua alma mater.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa epistemológica acerca da construção de métodos de ensino-aprendizagem em IES que oferecem o curso de graduação em Direito, para auxiliar na discussão sobre a formação dos bacharéis correspondentes. Além de pretender buscar conjecturas acerca da relação entre conteúdo, currículo e o tipo de formação pretendido nas faculdades de Direito analisadas, o presente artigo busca também relacionar o modelo de formação dos cursos superiores de Direito e seu diálogo com o modelo de sociedade atual, inclusive observando se eles seguem um mesmo padrão de perspectivas ou se há grande variabilidade entre os Perfis de Egresso que se pretendem construir entre seus diversos cursos.

Em outras palavras, tal levantamento de Perfis de Egresso relaciona-se com modelos de profissionais almejados. Portanto, dialoga com um modelo de sociedade que temos e que desejamos manter ou alterar, em meio a um planeta que vem sofrendo profundas transformações de proporções revolucionárias. Logo, a análise dos Perfis de Egresso será a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Para tal, será realizado num primeiro momento, como fundamentação teórica, um levantamento bibliográfico acerca da discussão sobre a definição de competências e habilidades, com base em estudos sobre metodologias de pesquisa e ensino, envolvendo áreas do conhecimento, desde a Pedagogia até a Gestão de Pessoas. Num segundo momento, será relatado o procedimento de aquisição dos dados de pesquisa, bem como uma análise dos respectivos Perfis de Egresso, contidos nos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Direito pertencentes à amostragem.

Cabe salientar que, auxiliados por pesquisas de viabilidade de ordem prática, a amostragem definida envolve cursos de Direito pertencentes unicamente ao município de

São Paulo e que obtiveram sua autorização de funcionamento de curso no período envolvendo os anos de 2008 a 2019, mediante Portaria ou Resolução do Ministério da Educação. Os resultados obtidos apontam os principais agrupamentos de competências e habilidades pretendidas pelos cursos de graduação em Direito pertencente ao escopo analisado, sugerindo conseqüentemente um mapeamento da incidência das competências e habilidades desses mesmos cursos.

### **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

Os fundamentos teóricos baseiam-se em uma robusta análise do conceito de competências e habilidades, conforme segue. A palavra competência, segundo Dias (2010), vem do latim *competentia* e significa aptidão para resolver determinado assunto. Para a autora, essa expressão surgiu na França, por volta do século XV, com um significado similar àquele que conhecemos na linguagem jurídica, isto é, define a legitimidade de uma instituição para tratar determinado assunto, não se referindo inicialmente à competência de uma pessoa, atributo que surgiu apenas no século XVIII. Somente por volta de 1970 a palavra competência surge sob a ótica empresarial e administrativa. A partir daí, diversos autores da área de Administração e Gestão de Pessoas procuram suas próprias definições de competência. McClelland (1973), por exemplo, define competência como uma característica inerente à pessoa e relacionada a um desempenho superior ao realizar uma tarefa ou em específica circunstância. Já Ledford (1995) entende que competência são as características demonstráveis da pessoa, incluindo conhecimentos, habilidades e comportamentos que possibilitam o desempenho. Parry (1996), por sua vez, afirma que competência é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes inter-relacionados que afetam a maior parte do cargo, que se relaciona com o desempenho. McFall (1999), no entanto, entende competência como a capacidade aprendida, adquirida por meio de treinamento ou experiência. Boyatzis (1982), por sua vez, afirma que competência como sendo os atributos subjacentes de uma pessoa que conduz a um melhor desempenho em uma ocupação profissional, incluindo-se aí as habilidades e conhecimentos.

Já Spencer e Spencer (1993) definem competência como uma característica que apresenta relação causal com o desempenho superior em um cargo ou situação. Para Fleury & Fleury (2004), competências significam agregar valor econômico ao valor social

particular, via modos de agir que envolvam integrar, mobilizar e transferir, sejam recursos, habilidades ou saberes. Bittencourt (2004) entende que competência é a capacidade de realizar tarefas utilizando-se de modo correspondente os conhecimentos, habilidades e atitudes de sua função respectiva. Ainda neste segmento administrativo e de gestão de pessoas, outra referência importante é a de Le Boterf (2003), compreendendo que a competência não reside nos conhecimentos e capacidades a serem mobilizados, mas que competência é a mobilização desses recursos propriamente ditos. Ele também classifica a competência em três grandes eixos: por sua experiência pessoal, por sua educação e por sua experiência profissional. Para o autor, as competências também são reconhecidas por meio do saber, que ele chama de conhecimentos, saber-ser, que são as atitudes e pelas habilidades, compreendidas como um saber-fazer. Dutra (2004), por sua vez, entende competência como sendo a soma do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo pode e quer entregar.

Já na área da linguística, Martelotta (2012) afirma que a principal referência à definição de competência é a de Noam Chomsky que, em meados de 1950 a definiu como “o conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (MARTELOTTA, 2012, p.133). No entanto, as definições mais relevantes para o escopo do presente artigo constam nas definições sob o ponto de vista educacional. De uma forma geral, tal conceito está atrelado “à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou savoir-faire. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas” (DIAS, 2010, p.74). A autora ainda vai além. Segundo ela, a definição competência é:

[...] uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. Podemos, pois, afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa, projetada no futuro [...] exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos. (DIAS, 2010, p.75).

Portanto, no campo da Educação, também há importante discussão acerca do tema. Alguns autores que falam do assunto são o Romainville (1998). Para ele, competência é “um conjunto integrado e funcional de saberes que permitirão, em face de uma categoria

de situações, adaptar-se, resolver problemas e realizar projetos” (ROMAINVILLE, 1998, p. 21). Tardif (2006), por sua vez, compreende que competência é um saber-fazer complexo apoiado na mobilização e combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos dentro de uma variedade de situações. Rey et al. (2005), por sua vez, entendem o sentido de competência como uma construção teórica que se exprime pela adequação de uma pessoa a um caso concreto.

Estella & Vera (2008) trazem o entendimento de competência como uma “combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto” (ESTELLA & VERA, 2008, p.161). A manifestação das competências se apresenta em situações cotidianas como o exercício da cidadania, o incentivo à inclusão e o alcance de realizações pessoais, dialogando assim com a qualidade de vida. Rychen & Tiana (2005) entendem que competência refere-se a um complexo sistema de ação envolvendo aptidões, sejam elas cognitivas ou não, envolvendo assim “conhecimentos, estratégias e rotinas necessárias para os aplicar, emoções e atitudes adequadas e auto-regulação” (RYCHEN & TIANA, 2005, p. 26).

Já para Meirieu (20--), competências são saberes referentes a situações complexas que levam ao gerenciamento de variáveis heterogêneas e que possibilitam resolver problemas que escapam a situações epistemologicamente referenciadas a uma única disciplina. Para Cruz (2001), competência é um conceito que se consolida em ações concatenadas que envolvem saberes, atitudes e valores. Envolvem ainda três domínios do saber, relacionados ao ser, ao fazer e ao seu domínio formal. Já Morosini (2006), entende competência como um “conceito polissêmico presente [...] em documentos oficiais que tratam de atribuições do campo da formação (Universidade) e do campo profissional [...]” (MOROSINI, 2006, p.444). A autora diferencia ‘competência’ de ‘competências’, sendo que o primeiro se desdobra neste último, que por sua vez, também é um conceito polissêmico presente em documentos oficiais. No entanto, eles podem definir capacidades, conhecimentos, saberes e habilidades desconectadas de conjuntura, tanto para uso na produção cotidiana quanto em códigos prescritivos da regulação do exercício da profissão. Roldão (2003) por sua vez, afirma que quando o sujeito tem a capacidade de mobilizar, selecionar e integrar diversos conhecimentos prévios articuladamente à situação em questão caracteriza-se o exercício da competência. Para Zabala & Arnau (2010), competência é a existência de estruturas cognoscitivas que permitem a ação. Dessa forma,

para realizá-la, faz-se necessário o uso de componentes atitudinais, conceituais e procedimentais de forma integrada.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE HABILIDADES E SUA DIFERENCIAÇÃO FRENTE ÀS COMPETÊNCIAS**

Farah (2015), define habilidade como a “capacidade de executar com destreza uma certa atividade” (FARAH, 2015, p.7). Porém, após análise de vasto arcabouço teórico sobre a definição de competência, nota-se que é recorrente o entendimento de que este engloba o conceito de habilidade, em especial para autores da Administração e Gestão de Pessoas. Farah cita em sua obra a definição de alguns autores nessa área para essa palavra, na qual habilidade é uma espécie pertencente ao gênero das competências Boyatzis (1982); Spencer & Spencer (1993); McFall (1999); Ledford (1995); Parry (1996); Bitencourt (2004); Dutra (2004); Fleury & Fleury (2004). Franke, Cabral & Enzweiler (2015) reforçam esse entendimento, concordando que a competência é uma “propriedade do indivíduo, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes” (FRANKE, CABRAL & ENZWEILER, 2015, p.39).

Para Moretto (2006), as habilidades associam-se ao saber-fazer, isto é, relacionam-se à ação física ou mental referente à capacidade adquirida, e devem ser desenvolvidas objetivando o alcance de competências. Menezes & Santos (2001) têm entendimento similar, visto que também entendem que as habilidades decorrem das competências adquiridas e encontram-se atreladas ao saber-fazer, sendo este um conhecimento pertencente ao conjunto de competências.

Berger Filho [20--] entende que habilidades são o plano imediato do saber fazer, pelas quais se articulam entre si, permitindo uma reorganização de competências. Por sua vez, as competências são ações e operações utilizadas para estabelecer relações via modalidades estruturais de inteligência. Perrenoud (1999) tem o entendimento de que habilidades são uma espécie de “inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, [...] rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão” (PERRENOUD, 1999, p.30). Ou seja, são procedimentos mentais utilizados para a tomada de uma decisão. No entanto, o autor faz a ressalva de que não considera produtivo debater para estabelecer uma diferença entre os

termos habilidades e competências. Descrever e organizar o amplo sortimento de competências soa ao autor algo mais funcional (Perrenoud, 1998).

Para Gaspar (2004), habilidade pode se referir a uma atividade rotineira, automática, sensório-motora em regra, e reporta-se a uma operação específica associada a um saber-fazer. Para Costella (2011), a diferença entre habilidade e competência está no fato de que “competência é uma habilidade mais abrangente, mais complexa e uma habilidade é reconhecida como uma competência de menor alcance” (COSTELLA, 2011, p. 229). No entanto, as habilidades se relacionam entre si e assim alteram seus patamares de conhecimento, se tornando maiores que a própria competência. Segundo a autora, as habilidades existem inerentemente na formação do raciocínio, sendo a partir de então, mobilizadas para reagirem a novos desafios, com novas interações de maior complexidade, configurando assim uma competência. De modo semelhante, Macedo (1999) afirma que, numa perspectiva relacional, habilidades são “conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas” (MACEDO, 1999, p. 12). Nesse contexto, a competência é a forma com que se manejam as habilidades para a superação de um problema. A competência é, portanto, uma habilidade de ordem geral, ao passo que a habilidade é uma competência de ordem particular. O autor vai além e afirma que:

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades (MACEDO, 1999, p. 10).

## **PERRENOUD, GOERGEN E SUAS COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO**

Perrenoud (2000), em sua obra *Dez Novas Competências para Ensinar*, define competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinada situação. Para o autor, a habilidade consta como um desses importantes recursos cognitivos, juntamente com os saberes e as informações. No entanto, apesar de entender ser um rol exemplificativo, o autor dividiu as competências em dez grandes

grupos, a saber: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; j) administrar a própria formação contínua.

Num estilo fundamentado também em separação por princípios fundamentais de competências e saberes àquelas elencadas nas obras de Perrenoud, Goergen (2000) lista quatro competências basilares dos professores para os novos tempos da educação, a saber:

Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão – que afirma, entre outras coisas, que nenhuma teoria científica está eternamente imune ao erro. Há inclusive erros de percepção e de memória que incidem sobre os fenômenos humanos e faz-se necessário, durante o processo educativo, considerá-los e saber dialogar com esta imprevisão;

Competência rejuntiva indo além da inteligência limitada aos nossos cotidianos para, a partir dessa nova compreensão, possamos compreender e respeitar o diferente que fora construído via processos históricos diversos do nosso, valorizando, por exemplo, o multiculturalismo;

Competência comunicativa – próximo ao item “Trabalhar em equipe” de Perrenoud, envolve a humanização das relações, via escutar e ser escutado, respeitando a cultura do outro e conseqüentemente, aquilo que é diferente, em prol de um bem comum;

Competência sensitiva e ecológica - promovendo empatia, respeito e apreço correspondente ao lúdico, ao poético, as artes e também à sustentabilidade.

## **COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Para analisar as informações acerca dos cursos de Direito autorizados pelo MEC, solicitou-se via Lei 12.527/11, a Lei de Acesso à Informação, dados sobre os cursos de Direito autorizados no estado de São Paulo entre 2008 e 2019. No material enviado constam 99 cursos autorizados no período, sendo 55 cursos autorizados no interior do estado, 4 no litoral e 40 cursos na Região Metropolitana da cidade de São Paulo, sendo destes 21 especificamente no município de São Paulo. Dessas 21 Instituições, três IES receberam autorização para abrirem curso de Direito em mais de um campus dentro do próprio município, perfazendo um total de 8 autorizações. Em outras palavras, três IES

receberam 38,1% de todas as autorizações de curso de Direito no município de São Paulo no período. Por fim, optou-se por restringir a pesquisa apenas aos 21 cursos de graduação em Direito autorizados no município de São Paulo, entre 2008 e 2019. O MEC afirmou também que não possui os PPCs, sendo documentos públicos que devem estar disponíveis tanto nas secretarias acadêmicas, quanto nas páginas eletrônicas das próprias Instituições, conforme artigo 99, § 1º, inciso I da Portaria 23/2017 do Ministério da Educação, que prevê:

§ 1º A instituição manterá, em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, o registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no caput, além dos seguintes elementos:

I - íntegra do PPC, com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Apesar da portaria, na prática, raras foram as IES que apresentaram o PPC em sua página eletrônica, ou que a cederam após contato via telefone ou e-mail. Na maioria dos casos, reiteradas vistas presenciais às IES foram necessárias para acessar a documentação que deveria ser acessível. Algumas simplesmente se recusaram a fornecer o material solicitado, limitando o poder de alcance da presente pesquisa. Ao final do período de coleta, obtiveram-se nove Perfis de Egresso, dos quais dois deles têm conteúdo comum a dois campi respectivos de cada IES, totalizando assim Perfis de Egresso acerca de 11 dos 21 cursos autorizados no período entre 2008 e 2019 no município de São Paulo, escopo definitivo da presente pesquisa. Cabe esclarecer que é possível uma mesma IES apresentar um PPC comum a mais de um campus, visto que o MEC, no artigo 30, § 2º, inciso II de sua Portaria ministerial número 23/2017, prevê que: “[...] os cursos presenciais ofertados em duas ou mais unidades no mesmo município deverão apresentar em comum [...] projeto pedagógico de curso – PPC” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Encerrada a fase de coleta de dados, analisou-se aquilo que, segundo cada IES, seriam competências e/ou habilidades segundo a perspectiva de seus respectivos Perfis de Egresso. A maioria das IES pesquisadas apresenta-as no formato de itens e, as que não o fizeram, padronizou-se listá-las também, facilitando sua análise.

Ao analisar os dados, observaram-se predominâncias de determinadas competências e/ou habilidades, com textos que ofereciam relativa similaridade e, portanto, foram agrupadas nas mesmas categorias. Ao final, 15 categorias de competências e/ou

habilidades foram agrupadas: a) Relacionar teoria e prática; b) Desenvolver o Direito sob uma perspectiva humanística; c) Competências gerais relacionadas à comunicação; d) Desenvolver prática argumentativa persuasiva; e) Desenvolver mecanismos extrajudiciais de soluções de conflitos; f) Equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais; g) Desenvolver potencial para interpretar e aplicar as técnicas do Direito; h) Desenvolver pesquisas científicas na área do Direito; i) Competências gerais relacionadas à constante atualização profissional; j) Desenvolver criticidade na prática jurídica; k) Correlacionar os saberes jurídicos a padrões ético-morais e/ou de responsabilidade social; l) Desenvolver relação interdisciplinar entre o Direito e outras áreas do conhecimento; m) Desenvolver ações em prol dos Direitos Humanos; n) Capacitar ao empreendedorismo e a relacionamentos em seu campo de atuação profissional; o) Outros. Este último agrupamento inclui competências e/ou habilidades residuais.

Obviamente, uma vez que este trabalho objetiva mapear as principais competências e/ou habilidades contidas nos Perfis de Egresso, a inclusão ou não desta ou daquela competência e/ou habilidade não configura qualquer relação com a qualidade dos respectivos documentos ou até mesmo dos próprios cursos, visto que não consta no presente artigo qualquer estudo acerca da importância da respectiva competência e/ou habilidade, tampouco sobre o efetivo alcance das referidas expectativas ou qualquer outra pretensa relação que se deseje supor entre quantidade de itens e qualidade do curso ou do próprio documento. É importante destacar também que as competências e habilidades ressaltadas dizem respeito aos itens de enfoque de cada Instituição dentro do capítulo específico do Perfil de Egresso. O fato da IES não fazer referência explícita a uma ou outra categoria de competências e/ou habilidades dentro dos itens de seu Perfil de Egresso, não significa que ela não esteja prevista em alguma outra localidade do PPC, porém abordando-as sob outro prisma.

Justifica tal afirmação o fato de alguns itens como, por exemplo, visão crítica – pertencente à categoria Desenvolver criticidade na prática jurídica, - apresentar previsão regulamentar obrigatória, nos termos do artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 5 de 2018, por meio da qual prevê que “O curso de graduação em Direito deverá assegurar [...] visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Outro exemplo surge na categoria Relacionar teoria e prática, também prevista na Resolução CNE/CES nº 5 de 2018, que em seu artigo 5º, inciso III prevê “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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

De todo modo, tal observação em nada desmerece a relevância do presente artigo, que objetiva analisar teoricamente prioridades institucionais do Perfil de Egresso, não sendo relevante agora fazer análises acerca da estratégia de cumprimento das DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Listadas todas as competências e/ou habilidades, chegou-se a um total de 119 itens. Alguns destes contemplam mais de um dos grupos supracitados, provocando duplicidade. Do mesmo modo, alguns itens, mesmo que pertencentes ao mesmo Perfil de Egresso repetiam características e acabaram por fazer parte do mesmo grupo de competências e/ou habilidades. Houve ainda, itens com conteúdos bastante vagos que, na prática, não traziam indicação de qualquer competência e/ou habilidade. Por esses motivos, a totalidade de 119 itens não coincidirá com a soma das competências e/ou habilidades de todos os documentos analisados. Ao realizar a análise dos dados, obtém-se a Tabela 1, sendo que o Perfil de Egresso de cada curso, aparece nas colunas sob as letras de A I.

Tabela 1 – Agrupamentos de competências e/ou habilidades por Perfil de Egresso

| <b>Competência e/ou Habilidade</b>  | <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> | <b>G</b> | <b>H</b> | <b>I</b> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Relacionar teoria e prática   | X        | X        |          | X        | X        | X        |          | X        | X        |
| Desenvolver o Direito sob uma perspectiva humanística                                     | X        |          |          | X        |          | X        |          | X        | X        |
| Competências gerais relacionadas à comunicação  |          | X        | X        |          | X        |          |          |          | X        |
| Desenvolver prática argumentativa e persuasiva  |          | X        | X        |          | X        | X        | X        |          |          |
| Desenvolver mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos                             | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
| Equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais               | X        |          |          | X        |          |          | X        | X        | X        |
| Desenvolver potencial para interpretar e aplicar as técnicas do Direito                   | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
| Desenvolver pesquisas científicas na área do Direito                                      |          |          | X        |          | X        |          |          | X        |          |
| Competências gerais relacionadas à constante atualização profissional                     | X        |          |          | X        | X        | X        |          | X        | X        |
| Desenvolver criticidade na prática jurídica   | X        | X        |          | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
| Correlacionar os saberes jurídicos a padrões ético-morais e/ou de responsabilidade social | X        | X        |          | X        | X        | X        | X        | X        | X        |
| Desenvolver relação interdisciplinar entre o Direito e outras áreas do conhecimento       | X        | X        |          | X        | X        | X        | X        | X        |          |
| Desenvolver ações em prol dos Direitos Humanos  |          | X        |          |          |          | X        |          |          |          |
| Capacitar ao empreendedorismo e a relacionamentos em seu campo de atuação profissional    |          |          | X        |          |          |          |          |          |          |
| Outros (Competências e/ou Habilidades residuais)  |          | X        | X        | X        | X        |          | X        |          |          |

Fonte: Perfis de Egresso das IES analisadas

Observa-se portanto, que o agrupamento intitulado Relacionar teoria e prática, cuja boa parte dos itens faz referência expressa à aliança entre conhecimentos “[...] humanísticos, técnico-jurídicos e práticos”, apareceu em 7 dentre todas as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 78% de incidência;

O agrupamento Desenvolver o Direito sob uma perspectiva humanística apareceu em 5 das 9 Instituições estudadas, ou quase 56% de incidência. As hipóteses de aplicação aos conhecimentos “[...] humanísticos, técnico-jurídicos e práticos” do parágrafo anterior, também acabam por gerar incidência sobre este item;

O agrupamento Competências gerais relacionadas à comunicação, apareceu em 4 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 44% de incidência;

O agrupamento Desenvolver prática argumentativa persuasiva surgiu em 5 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 56% incidência;

O agrupamento Desenvolver mecanismos extrajudiciais de conflitos surgiu em 100% dentre as 9 Instituições. Neste caso, os itens receberam nomenclaturas de variadas maneiras, mas todas apontando para o mesmo sentido. “Capacidade de solucionar conflitos por meio de métodos alternativos, evitando a judicialização”, “Desenvolver [...] meios consensuais de solução de conflitos” e “Mediar e arbitrar conflitos de diferentes espécies” são alguns dos itens presentes neste agrupamento. Além disso, razoável porcentagem dos documentos analisados partilha de um texto comum, referindo-se à capacidade de “desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos”.

O agrupamento Equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais apareceu em 5 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 56% de incidência. Destas 5 menções, 4 delas apresentam praticamente o mesmo texto que batiza o presente agrupamento de competências;

O agrupamento Desenvolver potencial para interpretar e aplicar as técnicas do Direito apareceu também em 100% dentre as 9 Instituições pesquisadas. Aqui se incluem itens como “Acessar as metodologias de interpretação e as técnicas de aplicação do Direito positivado”, “Capacidade de aplicar a jurisprudência, legislação, doutrina e outras fontes do Direito nos diversos contextos discursivos”, “Interpretação e aplicação do Direito” e “[...] aplicação dos conhecimentos técnicos, métodos e instrumentos necessários à execução de atividades práticas próprias dos operadores jurídicos” são exemplos de itens que foram agregados a esta categoria;

O agrupamento Desenvolver pesquisas científicas na área do Direito, envolvendo itens como “[...] desenvolver novas formas de pesquisa, ensino e extensão, onde estejam presentes os conteúdos básicos da área” e “Capacidade de realizar investigações científicas para a produção de conhecimento”, apareceu em 3 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 33% de incidência.

O agrupamento Competências gerais relacionadas à constante atualização profissional apareceu 6 vezes dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou quase 67%. Aqui foram agrupados itens como “Atualizar-se diante das inovações científicas e tecnológicas em sua área”, “Capacidade de atualizar-se permanentemente”, “[...] consciência da necessidade de permanente atualização” entre outros exemplos.

O agrupamento intitulado Desenvolver criticidade na prática jurídica, envolvendo itens como “Capacidade de crítica e autocrítica”, “[...] postura crítica e consciente”, “[...]”

postura crítico-reflexiva [...] dos fenômenos jurídicos e sociais” e “Capacidade de analisar criticamente [...]”, apareceu 8 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 89% de incidência;

O agrupamento Correlacionar os saberes jurídicos a padrões ético-morais e/ou de responsabilidade social, englobando itens como, entre outros, “[...] tomar decisões conciliando o domínio técnico com valores éticos, morais, sociais [...]”, “Possuir senso ético-profissional, associado à responsabilidade social [...]” e “Prezar pela ética em sua atuação profissional [...]”, também apareceu em 8 dentre as 9 Instituições pesquisadas, totalizando também um valor aproximado de 89% de incidência;

O agrupamento Desenvolver relação interdisciplinar entre o Direito e as outras áreas do conhecimento, incluindo itens como “[...] correlacionar, de maneira interdisciplinar [...] a interpretação e a aplicação do Direito”, “Compreender de forma interdisciplinar os fenômenos políticos, sociais e econômicos [...] do Direito”, “Capacidade para trabalhar em equipe, integrando ou coordenando grupos interdisciplinares [...]” e “Compreender a interdisciplinaridade do fenômeno jurídico [...]”, apareceu em 7 das 9 Instituições pesquisadas, ou quase 78% de incidência;

O agrupamento Desenvolver ações em prol dos Direitos Humanos apareceu em 2 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 22% de incidência;

O agrupamento Capacitar ao empreendedorismo e a relacionamentos em seu campo de atuação profissional apareceu em apenas 1 dentre as 9 Instituições pesquisadas, ou aproximadamente 11% de incidência.

Além disso, 5 dentre essas 9 Instituições, ou aproximadamente 56% delas apresentaram em seus Perfis de Egresso outras competências e/ou habilidades que se diferenciam dos principais agrupamentos supramencionados. Eles estão listados na última linha da tabela, na categoria Outros (Competências e/ou Habilidades residuais). Alguns exemplos de destaque envolvem a defesa da paz social, participação no desenvolvimento socioeconômico regional, solidariedade, gestão, enriquecimento da formação cultural, respeito às diferenças culturais, respeito à liberdade tanto de pensamento e de expressão, quanto religiosa e de locomoção, liderança de pessoas, leitura e interpretação de textos não necessariamente jurídicos, defesa da segurança jurídica e educação para autonomia.

## **RESULTADOS DAS PRINCIPAIS CATEGORIAS DE COMPETÊNCIAS POR INCIDÊNCIA**

Ao se analisar os resultados, são observáveis certas coincidências com a previsão das DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Os quatorze incisos do artigo 4º das referidas diretrizes, por exemplo, coincidem muitas vezes não apenas com agrupamentos de características do presente artigo como, em muitos casos, apresentam texto muito similar ou até mesmo idêntico a algumas das competências previstas em alguns dos Perfis de Egresso das IES analisadas. Tal fato, de certa forma pode sugerir nesses casos específicos um enfoque, no todo ou em parte, pautado no atendimento ao disposto das DCNCGD. Em outros casos, porém em menor incidência, observou-se a mesma coincidência para com outros artigos da mesma Resolução ou de documentação similar. De todo modo, retornando aos resultados obtidos, o gráfico 1 demonstra, no eixo das ordenadas, a porcentagem de incidência de cada agrupamento de competências e/ou habilidades, dentre os Perfis de Egresso das IES analisadas. Por sua vez, no eixo das abscissas, consta o nome resumido – para fins de facilitação visual – de cada um dos agrupamentos de competência e/ou habilidades.

Gráfico 1 – Porcentagem de incidência de agrupamentos de competências e/ou habilidades



Fonte: Perfis de Egresso das IES analisadas.

Logo, observa-se que Desenvolver mecanismos extrajudiciais para a resolução de conflitos, é a competência e/ou habilidade com maior incidência, juntamente com Desenvolver potencial para interpretar e aplicar as técnicas do Direito. As duas estão presentes de alguma forma em todas as IES pesquisadas, coincidindo com as competências e/ou habilidades previstas respectivamente nos incisos VIII e I do artigo acima. A seguir, Desenvolver criticidade na prática jurídica e Correlacionar os saberes jurídicos a padrões ético-morais e/ou de responsabilidade social também são competências e/ou habilidades que oferecem predominante prevalência em todas as Instituições pesquisadas, excetuando-se unicamente o Perfil de Egresso correspondente à IES C. Também com forte prevalência, estando presente em 7 dentre os 9 Perfis de Egresso pesquisados, Relacionar teoria e prática, que, como dito anteriormente, coincide com o artigo 5º, inciso III das DCNCGD e Desenvolver relação interdisciplinar entre o Direito e outras áreas do conhecimento, que também coincide tanto com o artigo 2º, § 1º, inciso V do mesmo documento, onde se lê que “O PPC abrangerá, sem prejuízo de outros [...] formas de realização de interdisciplinaridade [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) quanto com o artigo 5º caput da mesma Resolução, na qual prevê que o curso de graduação em Direito priorizará

“[...] a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às [...] perspectivas formativas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) e com o artigo 4º, inciso XIII do mesmo documento, que diz sobre “desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar [...]”.

Por fim, Competências gerais relacionadas à constante atualização profissional encerram a categoria de competências e/ou habilidades com alta incidência, visto que duas em cada três Perfis de Egresso analisados fizeram-lhe menção. Equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais, com cinco incidências, foi uma competência e/ou habilidade com média prevalência, assim como Desenvolver o Direito sob uma perspectiva humanística. Observa-se que esta última categoria contou com itens com textos muito semelhantes entre as variadas IES, como “Integrar a formação humanística, técnico-jurídica e prática”, “Sólida formação humanística, técnico-jurídica e prática [...]” e “Formação geral, humanística, axiológica, técnico-jurídica e prática [...]”.

Com a mesma quantidade de menções dos agrupamentos de competências e/ou habilidades do parágrafo anterior, o agrupamento Desenvolver prática argumentativa persuasiva também aparece. Esta categoria se assemelha ao teor do artigo 3º caput das DCNCGD, quando este afirma que “O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, [...] capacidade de argumentação [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), cujo texto também faz referência ao agrupamento de competências e/ou habilidades Desenvolver o Direito sob uma perspectiva humanística devidamente supramencionada.

Por fim, com quatro menções, Competências gerais relacionadas à comunicação, envolvendo, itens como “Capacidade de comunicar-se de forma oral e escrita em diversos contextos”, “Capacidade de comunicar-se no mundo globalizado” e “Demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão”, este último cópia literal do art. 4º, inciso III das DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), também aparecem como competências e/ou habilidades de média incidência. Grande vitrine das IES públicas no Brasil, a competência e/ou habilidade Desenvolver pesquisas científicas na área do Direito, que guarda certa semelhança com o artigo 2º, § 1º, inciso IX das DCNCGD, que prevê que o PPC deverá abranger “IX – Incentivo, de modo discriminado, á pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a

iniciação científica”, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) sofre a incidência de apenas uma em cada três Perfis de Egresso analisados.

Desenvolver ações em prol dos Direitos Humanos, apesar de previsto no artigo 4º, inciso XIV das DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), que faz referência direta à necessidade do desenvolvimento de perspectivas transversais sobre direitos humanos na formação profissional do graduando do curso de Direito, só recebeu sua menção em apenas dois Perfis de Egresso, sendo um desses itens, cópia literal do inciso XIV supramencionado. O outro item mencionado foi “Contribuir para a promoção e construção de uma sociedade justa, solidária e pacífica, conectada aos direitos humanos e ao desenvolvimento sustentável”. Houve ainda um Perfil de Egresso que fez referência a Capacitar ao empreendedorismo e a relacionamentos em seu campo de atuação profissional, indo além das propostas das DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Conforme já mencionado, outras competências e/ou habilidades também foram mencionadas por no máximo uma das Instituições analisadas, envolvendo aspectos como formação cultural, paz social, gestão, solidariedade, liderança de pessoas, entre outros.

## **RESULTADOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

A tabela 1 demonstra também, a quantidade em números absolutos de cada agrupamento contemplado pelo Perfil de Egresso de cada Instituição analisada. Essa análise apresenta relevância por observar se as IES apresentam em geral uma quantidade parecida de agrupamentos de competências, seguindo um padrão similar, ou se elas destoam entre si. Observando-se os dados sob a ótica de cada Perfil de Egresso das IES pesquisadas, observa-se que a IES A contempla 9 dentre os 15 agrupamentos listados, totalizando 60% de incidência; O Perfil de Egresso da IES B, por sua vez, contempla 10 dentre os 15 agrupamentos listados, totalizando exatos  $\frac{2}{3}$  de incidência, ou aproximadamente 67%, incluindo-se aí as competências e/ou habilidades residuais; Já o Perfil de Egresso da IES C contempla 7 dentre as 15 categorias listadas, ou aproximadamente 47% de incidência, incluindo-se as competências e/ou habilidades residuais;

Por sua vez, o Perfil de Egresso da IES D, contempla 10 dentre as 15 categorias listadas na tabela 1, totalizando exatos  $\frac{2}{3}$  de incidência, ou aproximadamente 67%. Já se incluem nesse valor as competências e/ou habilidades residuais; O Perfil de Egresso da IES

E é aquela que, dentre as Instituições analisadas apresenta o maior número de competências e/ou habilidades categorizadas, incluindo-se aí aquelas de caráter residual. São 11 dentre as 15, ou seja, aproximadamente 73%. Conforme advertência anterior, esta informação não configura necessariamente qualquer indício ou sugestão de maior ou menor qualidade, seja da IES, seja do PPC ou do próprio Perfil de Egresso; Já o Perfil de Egresso da IES F, contempla 10 dentre as 15 categorias listadas na tabela 1, totalizando exatos  $\frac{2}{3}$  de incidência, ou aproximadamente 67%. No entanto, neste caso específico, inexistente registro de competências e/ou habilidades pertencentes à agrupamentos residuais; A IES G, em seu Perfil de Egresso, contempla 8 dentre as 15 categorias supramencionadas, ou 53%, já incluídas as competências e/ou habilidades residuais; O Perfil de Egresso da IES H por sua vez, assim como as Instituições B, D e F, também contempla 10 dentre os 15 agrupamentos listados, totalizando exatos  $\frac{2}{3}$  de incidência, ou aproximadamente 67%. Não há registro de competências e/ou habilidades residuais para esta IES; Por sua vez, o Perfil de Egresso da IES I, também ausentes competências e/ou habilidades residuais, apresenta incidência em 9 dentre os 15 agrupamentos possíveis, ou 60% das categorias de referência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A taxa de incidência de cada um dos agrupamentos analisados fala por si e sugere um panorama do Perfil de Egresso desejado pelos mais recentes cursos de graduação em Direito no município de São Paulo. A própria coincidência entre itens e agrupamentos de itens com as DCNCGD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), muitas vezes com parte de seu texto idêntica, sugere a influência direta das Diretrizes na elaboração de boa parte dos Perfis de Egresso pesquisados. Além disso, com base na evidente prevalência levantada pelos dados obtidos, o presente artigo sugere que, dentre os cursos de Direito das IES participantes, pertencentes ao escopo específico, existe uma expectativa de egressos com um perfil que, em linhas gerais, possa desenvolver potencial para interpretar e aplicar as técnicas do Direito, desenvolver mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos, desenvolver criticidade na prática jurídica, correlacionar os saberes jurídicos a padrões ético-morais e/ou de responsabilidade social, relacionar teoria e prática, desenvolver relação interdisciplinar entre o Direito e outras áreas do conhecimento, além de

desenvolver uma constante atualização profissional. Outras competências e/ou habilidades também apresentam incidência, porém em quantidade numericamente coadjuvante.

Cabe ainda salientar, entretanto, que para o alcance dos objetivos do presente artigo, foi fundamental o esforço empreendido na coleta de dados. Por outro lado, a dificuldade observada para obtenção dos mesmos, num esforço que nada mais foi do que o exercício de acesso a documentos que deveriam ser garantidos a qualquer interessado, evidencia em muitos casos o desconhecimento, despreparo e falta de respeito ao ordenamento jurídico em vigência. Apesar disso, o presente artigo entende que cumpriu seus objetivos de analisar as perspectivas acadêmicas dos novos cursos de graduação em Direito, sob o ponto de vista da observação das competências e/ou habilidades presentes nos Perfis de Egresso de seus respectivos PPCs. Assim, espera-se enriquecer a discussão acerca do modelo de curso de Direito que se pretende construir, desconstruir e reconstruir, para que por meio de tais diagnósticos, possa-se fortalecer o diálogo entre o cidadão que se pretende ajudar a graduar nos cursos de graduação em Direito, com o modelo de ser humano que se pretende formar para construir uma nova sociedade, num momento temporal ímpar, que será lembrada nos livros de História pelas mudanças estruturais nas relações humanas, culturais, socioeconômicas e ambientais em proporções revolucionárias.

## REFERÊNCIAS

**BERGER FILHO, R. L.** Currículo por competências. [20--].Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/curriculo\\_e\\_competencias\\_cr.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf) Acesso em 06 jan 2021.

**BITENCOURT, C.** Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010

**BOYATZIS, R. E.** The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

**COSTELLA, R. Z.** Competências e habilidade no contexto da sala de aula ensaiando diálogos com a teoria Piagetiana. Cadernos de Aplicação. Porto Alegre: v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.

**CRUZ, C.** Competências e habilidades: da proposta à prática. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

**DIAS, I. S.** Competências e Educação: conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar. São Paulo: v. 14, n. 1, p. 73-78, jan/jul, 2010.

**DUTRA, J. S.** Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

**ESTELLA, A. M.; VERA, C. S.** La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. Revista IberoAmericana de Educación, Madrid: n. 47, p. 159-183, maio-ago 2008.

**FARAH, F.** Competência: um conceito indispensável. 2015. Disponível em: <http://www.flaviofarah.com/Adm/userfiles/Q29tcGVow6puY2lhICogdWogY29uY2VpdG8gaW5kaXNwZW5zw6F2ZWw=.pdf> Acesso em 06 jan 2021.

**FLEURY, M. T.; FLEURY, A.** Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

**FRANKE, A. C.; CABRAL, P. M. F.; ENZWEILER, K.** Gestão de competências: um estudo sobre a percepção dos representantes farmacêuticos do Rio Grande do Sul. Revista de Gestão em Sistemas de Saúde. São Paulo: v. 4, n. 2, p. 37-50, jul/dez, 2015.

**GASPAR, I.** Competências em questão: contributo para a formação de professores. Discursos [Em linha]: perspectivas em educação. Lisboa, Universidade Aberta. v.1, n. 2, p. 55-71, dez, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/158> Acesso em: 06 jan 2021.

**GOERGEN, P. L.** Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. Nuances, Presidente Prudente, FTC/Unesp v. 6, n.6, p. 1-9, out 2000.

**LEBOTERF**, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**LEDFOURD JR**, G. E. Paying for the skills, knowledge, and competencies of knowledge workers. *Compensations & Benefits review*. Newbury Park: Sage Publishing, v. 27, n.4, p.56, jul/ago 1995.

**MACEDO**, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acesso em 09 abr 2020.

**MARTELOTTA**, M. E. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2012.

**MCCLELLAND**, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*.: American Psychological Association, v. 28 n. 1. p. 1-14 jan, 1973.

**MCFALL**, R. M. in **DEL PRETTE**, Z. A. P.; **DEL PRETTE**, A. Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

**MEIRIEU**, P. Connaissances scolaires. [20--]. Disponível em <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaissances.htm> . Acesso em 06 jan 2021.

**MENEZES**, E. T.; **SANTOS**, T. H. Verbete competência. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/competencia/> Acesso em: 06 jan 2021.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Portaria 23 de 21 de dezembro de 2017. [Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos]. Diário Oficial da União: seção 1. Ministério da Educação, Brasília, ed. 170, n. 245, p. 35. 03 set 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/39380012/do1-2%20018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/39380012/do1-2%20018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864) Acesso em: 06 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1. Ministério da Educação, Brasília, p. 122, 18 dez 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 06 jan 2021.

**MORETTO**, V. P. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

**MOROSINI**, M. C. (org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário. 2. ed. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

**PARRY, S. B.** The quest for competences. *Training*, 1996. v. 33, n. 7

**PERRENOUD, P.** Construir competências e virar as costas aos saberes? *Résonances, mensuel de l'École Valaisanne, Dossier Savoirs et compétences*, Genebra, v. 1, n. 3, p. 3-7, nov. 1998. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_34.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html) Acesso em: 06 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Dez Novas Competências para Ensinar: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**REY, B., et al.** As competências na escola. Aprendizagem e avaliação. Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro, 2005.

**ROLDÃO, M.** Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

**ROMAINVILLE, G. et al.** Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, Namur, v. 1, n. 1, p. 21-27, 1998.

**RYCHEN, D.; TIANA, A.** Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional. Porto: Asa, 2005.

**SPENCER JR, M.; SPENCER, S.M.** Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

**TARDIF, J.** L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montreal: Chenelière Education, 2006.

**ZABALA, A.; ARNAU, L.** Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.