

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE DOCENTES:
um estudo sobre as contribuições da Escola Nacional da Defensoria
Pública da União (ENADPU)

Alessandra Werneck de Souza

Área temática: desenvolvimento profissional e apoio ao corpo docente
(ZAWACKI-RICHTER e ANDERSON, 2015)

Brasília-DF

2020

1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como podemos criar uma solução de aprendizagem para desenvolver competências didático-pedagógicas de facilitadores e conteudistas¹ para que possam planejar e ministrar aulas mais dinâmicas e voltadas para as estratégias e identidade da Escola Nacional da Defensoria Pública da União – ENADPU?

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A proposta de criar um artefato por meio deste trabalho de conclusão de curso teve origem a partir dos diversos questionamentos oriundos dos desafios constantes que a autora desta pesquisa vivencia para desenvolver os materiais didáticos dos cursos com temática jurídica que são ofertados por meio do ambiente virtual de aprendizagem da ENADPU, e intensificaram-se quando assumiu cumulativamente a chefia do gabinete da Escola². Isto é, as inquietações não se limitam apenas a questionar como aprimorar a produção dos conteúdos e agilizar o longo processo de construção dos cursos na temática jurídica, especialmente nas fases de entrega e revisão pedagógica dos conteúdos, mas sobretudo a evitar que estes cursos na modalidade a distância não reproduzam as características tradicionais que muitos cursos presenciais possuem quando se pautam por um ensino expositivo e bancário³.

A Defensoria é um órgão com atuação na temática do Direito, que possui uma identidade fundada na tradição jurídica devido a formação principal do seu corpo de funcionários. Os conteudistas e facilitadores de aprendizagem são em sua maioria Defensores Públicos Federais, ou Servidores, também formados em Direito, inclusive. E para atuarem nos cursos da escola corporativa da instituição

¹ Neste estudo será adotado para os facilitadores e conteudistas apenas o termo docentes para facilitar a leitura e principalmente por compreender que qualquer uma das nomenclaturas utilizadas não reduz a condição de docência, a responsabilidade e a importância do trabalho pedagógico a que desenvolvem apenas específica para cada contexto onde é aplicado.

² A Escola Nacional da Defensoria Pública da União – ENADPU integra a estrutura administrativa da Defensoria Pública-Geral da União – DPGU e tem a competência para planejar, coordenar, executar e supervisionar as ações relativas a formação, treinamento, desenvolvimento, ambientação e educação de defensores e servidores no âmbito da DPU, definindo metodologias, estratégias, técnicas e instrumentos que garantam a aquisição dos níveis de competência desejáveis para o cumprimento da missão institucional da DPU (Regimento Interno, artigo 80, incisos III e IV).

³ Referência à educação bancária questionada por Paulo Freire em toda sua obra.

não recebem treinamentos para exercer nenhuma das atividades relativas à docência, ou seja, são técnicos competentes em sua área de atuação, normalmente, com formação normalmente no formato bacharelado.

Assim, os cursos a distância, tendem a se resumir a materiais escritos como se fossem livros (para serem impressos) disponibilizados no recurso Livro Digital da plataforma Moodle da DPU e videoaulas gravadas. Já os presenciais resumem-se em aulas-palestras expositivas com algumas perguntas dos participantes que assistem outra palestra como respostas, sem nenhuma participação ativa na aprendizagem.

Além disso, observava consternada (a autora do presente trabalho e a equipe da ENADPU) uma baixa adesão aos cursos *on-line*. Será que a linguagem, rebuscada e tradicional, a qual difere muito da linguagem informal e dialógica dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (BENTO, 2017), contribui para a resistência? Será que as Escolas de Governo do Poder Judiciário também enfrentam dificuldades semelhantes?

Os cursos a distância na DPU representam uma realidade e uma necessidade premente, visto a enorme dispersão geográfica dos seus participantes, principalmente se focarmos na eficiência na gestão dos recursos públicos. No ano de 2020, ano de realização do estudo, esta premissa foi reforçada inclusive para aqueles que residem e trabalham no mesmo ambiente pela implantação forçada do isolamento social causado pela condição sanitária de pandemia do novo coronavírus, o Sars Cov-2, como forma de conter a propagação da Covid-19, ação que distanciou a todos mesmo sendo vizinhos.

Ademais, os avanços tecnológicos e a necessidade de inovação nas respostas ofertadas pelo serviço público também clamam por uma atuação mais participativa e menos processual no exercício da atividade laboral. De forma que a prática docente precisa corresponder e se atualizar a fim de cumprir sua função de formar pessoas alinhadas a missão institucional e aos resultados estratégicos de uma atuação mais participativa e integrada pela ampliação da atuação extrajudicial e da orientação jurídica.

Entende-se que a educação continuada praticada pelas escolas corporativas de governo não se configura como proposta de educação formal e, por isso mesmo, exige olhar diferenciado ao se transpor metodologias e estratégias estudadas em contextos de educação formal, que possuem finalidade mais ampla, assim como maior tempo de interação com os alunos. Também que o discente corporativo também difere do aluno regular, visto terem objetivos de formação também diferenciados. Assim como, os objetivos das escolas corporativas, ou mais especificamente, das escolas corporativas de governo também sejam diferentes dos objetivos das instituições de formação regular. Portanto, faz-se necessário especificar que as novas metodologias a serem buscadas precisam atender um contexto *sui generis*, o das temáticas jurídicas com suas especificidades e representações, numa realidade de trabalho do serviço público federal complexa e desafiadora, para desenvolver e capacitar pessoas adultas que aplicam o aprendido praticamente de forma imediata e urgente para responder a problemas reais, muitas vezes, inéditos.

Qualquer que seja o caminho a se seguir no estudo, Vilas-Boas (2007) destaca que é preciso desenvolver no professor a capacidade de compreender que a atuação docente vai além de suas atividades como profissional da área jurídica, que para atingir os resultados almejado, é preciso que se torne também um profissional da área de educação e conclui, afirmando que é preciso sair do esquema, sala de aula-lousa-professor, abandonando as aulas mecânicas e distantes, para tornar-se inclusive compatível às novas TIC⁴. Onde estará o equilíbrio entre o uso obrigatório do vernáculo do ordenamento jurídico e a nova dinâmica virtual?

Assim, esse estudo visa pesquisar quais inovações vem ocorrendo nas metodologias e estratégias pedagógicas que sejam passíveis de serem utilizadas e desenvolvidas diante das especificidades dos cursos corporativos de temática jurídica, de forma que possamos incluí-las aos projetos de capacitação na ENADPU para que sejam mais adequados ao perfil do público que atendemos.

⁴ Sigla utilizada neste estudo para as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Criar uma solução de aprendizagem para desenvolver competências didático-pedagógicas de facilitadores e conteudistas para que possam planejar e ministrar aulas mais dinâmicas e voltadas para as estratégias e identidade da ENADPU

3.2 Objetivos específicos

A fim de atingir os objetivos gerais do presente estudo são propostos os seguintes objetivos específicos:

- I. identificar as novas metodologias de ensino e aprendizagem, a partir das novas tecnologias da educação.
- II. definir e modelar a base para a identidade pedagógica da ENADPU, considerando as novas metodologias e tecnologias da educação.
- III. pesquisar sobre as representações didático-pedagógica de Facilitadores e Conteudistas da ENADPU, identificando suas competências e dificuldades.
- IV. analisar os resultados da pesquisa e modelar o padrão de competências dos facilitadores e conteudistas, considerando as competências identificadas, as dificuldades e a identidade pedagógica da ENADPU.
- V. desenvolver um protótipo de solução de aprendizagem de formação de facilitadores e conteudistas para a ENADPU a fim de que possam planejar e ministrar aulas mais dinâmicas e voltadas para as estratégias e identidade da ENADPU.

Buscando estabelecer direções para investigar os objetivos propostos, é importante analisar os referenciais teóricos relacionados com a temática. É este o assunto que será tratado a seguir.

4 ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS E TEÓRICOS

“Mais importante que os conteúdos da formação são os modos, os modelos, as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam e concretizam (...) Poder-se-á aprender a praticar a pedagogia ativa ouvindo aulas expositivas?” (BENAVENTE, 1990, apud PACHECO, 2010, p. 151).

Jacques Delors (1998), que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, definiu “os quatro pilares” que orientam a nova política educacional mundial e destacou o fundamento para a consolidação do trabalho, a saber: o da esperança de um mundo melhor a partir do respeito aos Direitos do Homem, por meio da prática da compreensão mútua e da utilização dos progressos do conhecimento como instrumentos de promoção do gênero humano e não de distinção (DELORS, 1998⁵). O mesmo autor apresentou também os horizontes para o século XXI relacionados com as inúmeras transformações a que o mundo estava passando (saindo de uma comunidade de base para à sociedade mundial) e os paradigmas como da coesão social à participação democrática, do enfoque no crescimento econômico para o desenvolvimento humano, bem como da dinâmica da coesão social à participação democrática.

Um ponto importante no relatório, foi a atenção dada aos domínios das tecnologias da informação já que vinham operando rápidas transformações. A Comissão recomendou à UNESCO que criasse um observatório que pudesse “esclarecer e avaliar (...) dois aspectos da questão: a incidência previsível destas novas tecnologias, tanto no desenvolvimento das sociedades, como nos processos educativos” (DELORS, 1998, p. 200-201). O objetivo do observatório seria esclarecer as vias pelas quais o mundo avança, pois parecia sem pontos de referência. De acordo com o mesmo autor, “a apropriação intelectual, política e social destas tecnologias é um dos grandes desafios do século XXI” (DELORS,

⁵ Data da impressão da edição brasileira.

1998, p. 201). Os resultados deste trabalho tomam como base as competências advindas dos estudos de suas subsidiárias.

Na década seguinte, Dowbor (2008) analisou o impacto e as transformações causadas pelas novas tecnologias:

A transformação envolve praticamente todas as áreas de atividade: economia, política, cultura, a própria organização do tecido social e das nossas relações, além de provocar uma mudança radical de como utilizamos o nosso principal recurso não-renovável, o curto tempo da nossa vida. (DOWBOR, 2008, p. 19)

Esta mudança, que se refletia até no nível do indivíduo, Dowbor (2008) explicou que não se tratava apenas de uma revolução tecnológica, visto que “o conjunto de transformações parece estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova”. Tratava-se da *sociedade do conhecimento* e citou na nota de rodapé:

A sociedade do conhecimento é um conceito que já nos habituamos a utilizar para definir o conjunto de transformações que estão afetando o planeta, na empresa, na universidade, nas relações sociais. De certa maneira, passamos da antiga sociedade agrária, onde o eixo norteador era a agricultura, para uma sociedade industrial onde o eixo passou a ser a fábrica, e agora estamos evoluindo para uma sociedade onde a informação e o conhecimento se tornaram os elementos estruturadores mais significativos (DOWBOR, 2008, p.30).

O ambiente da sociedade da informação é incerto e está em constante mudança, explicitando o caráter complexo e ambíguo da realidade atual causados pela globalização e pela interdependência gerada. O *United States War College* apresentou o termo VUCA (*volatility, uncertainty, complexity e ambiguity*) em seu relatório de 1998 sobre o treinamento dos oficiais e o termo se popularizou. (SOUZA *et al.*, 2018).

Souza *et al.* (2018) analisa o significado do mundo VUCA, em cada termo:

- Volatilidade: caracterizada pelo ritmo acelerado com que ocorrem mudanças impactantes na vida das sociedades desenvolvidas e, concomitantemente, nas suas instituições. (...). É preciso contextualizar bem a situação e alinhar a visão com os parceiros de negócio (ou trabalho) para ser mais eficaz e efetivo.
- Incerteza: é uma característica do contexto marcada pela necessidade de assumir que o conhecimento sobre uma dada situação é muitas vezes incompleto, potencializando o aparecimento de opiniões divergentes sobre a melhor estratégia a adotar. Essa falta de

previsibilidade sobre o que acontecerá no futuro, exige uma cuidadosa análise do risco das ações a serem tomadas.

– Complexidade: retrata interações não lineares, resultados não previsíveis e interdependências não manifestas. No contexto do mundo VUCA, não temos uma relação concreta de causa e efeito das nossas atitudes. Sendo assim, é preciso estar aberto ao fracasso e ser ágil para reverter situações adversas. (...).

– Ambiguidade: descreve um tipo específico de incerteza que resulta das diferentes interpretações quando as evidências existentes são insuficientes para esclarecer o significado de um determinado fenômeno. (...) Para reduzir os impactos dessa ambiguidade, torna-se necessário criar condições favoráveis para que os resultados que esperamos aconteçam. (SOUZA *et al.*, 2018, p. 3)

Muitas vezes tem-se atribuído a complexidade da sociedade do conhecimento à tecnologia. Porém, sabe-se que uma das características da complexidade é a não-linearidade, Demo (2002) destaca sete características para a complexidade, a saber: dinâmica, não linear, reconstrutiva, processo dialético evolutivo, irreversível, intensidade e ambiguidade/ambivalência. Cabe, aqui, uma diferenciação entre complexa e complicada: a tecnologia é complicada, sofisticada, mas não complexa. A tecnologia é sempre linear, inclusive as sistêmicas, conforme Demo (2002) destaca:

A presença virtual está mexendo com nossas cabeças, em particular porque se trata de tecnologia que vai além do esperado. Pareceria não linear. Todavia, essa impressão é inadequada, por mais que seja quase uso aceitá-la como complexa não linear. Tende-se a confundir a mobilidade espantosa de tais ambientes como efeitos não lineares. Há que se entender que, mesmo tratando-se de processos, nem todos são não lineares. Há processos (...) circulares chamados de sistêmicos que parecem não-lineares por conta de sua dinâmica intensa por vezes, mas, olhando bem, flagramos sua linearidade no fato de que giram em torno de si mesmos, sempre da mesma forma e sem sair do lugar. Para mudar o sistema (não só para fazer mudanças dentro do sistema), é mister introduzir efeitos não-sistêmicos. E há processos não lineares, como o salto entre a base cerebral e a capacidade imaginativa. Entende-se que, ao entrar no cyberspaço, crianças e adolescentes parecem ganhar asas, navegando por regiões sem fim, com graus estonteantes de liberdade (...) Essa sensação de liberdade incontida, todavia, é enganosa, (...), ainda é linear, reversível, porque sua base digital é, por definição, sintática, codificável, algorítmica, sequencial. mesmo carreando informação de maneira extraordinária, (...), muitas vezes, tomado como maravilha não linear de modo apressado e no fundo errôneo, nada se cria para além do que está dado no software (DEMO, 2002, p.35-36).

(...) nossos instrumentos tecnológicos são desenhados para serem reversíveis, recorrentes, reprodutivos. Não é defeito, é modo de ser (...) Processar e armazenar dados implica procedimentos de controle binário, sequencial, a base de algoritmos combinatórios, o que, ademais, confere aos programas a confiabilidade recorrente de seu uso. Não saberíamos o que fazer com hipertexto que, a cada dia, se

apresente modificado por dinâmica interna própria. (DEMO, 2002, p. 183)

Dessa forma, a complexidade está no humano que se relaciona com essa tecnologia e nas transformações que têm ocorrido entre as pessoas nas formas de se relacionarem, mediadas por essas tecnologias. Nesse sentido, observa-se na sociedade do conhecimento, cada vez mais (e mais rápidas) mudanças no comportamento das pessoas, das organizações, do trabalho, do lazer, etc. Essas mudanças têm impactado o mundo de uma maneira global e têm mudado a forma de se relacionar no e com os ambientes, todo esse processo vem carregado de tensões, tendo surgido nas últimas décadas, uma infinidade de conflitos, em todos os níveis. Dowbor (2008) explica que isto vem ocorrendo porque a mudança cultural é sempre muito mais lenta do que a evolução tecnológica e essa disritmia gera tensões. Ele exemplifica que, nas empresas norte-americanas, a informática passou a ser utilizada de forma plena e criativa apenas “com a chegada de uma nova geração de técnicos que haviam assimilado as tecnologias desde a escola e se sentiam muito mais à vontade no novo contexto de telas mouse e teclados”. (DOWBOR, 2008, p. 15)

A velocidade das transformações causadas pelo impacto pelas TIC nas sociedades em que elas se instalam, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, intensificam as distâncias entre ricos e pobres, visto que modificam as relações e a forma de interagir com o mundo. Já preocupados com esse fosso que se constituía, Delors (1998), e a Comissão, orientaram sobre a necessidade de difundir as tecnologias entre todos, já vislumbrando o comprometimento com o trabalho de reequilíbrio no uso das tecnologias, a mesma preocupação que aparece em vários documentos internacionais como no Estatuto dos Professores, e inclusive nesta época de pandemia mundial, nos relatórios dos escritórios da América Latina da UNESCO e da CEPAL⁶. Dowbor (2008) sinaliza a sua preocupação, com a promoção da

⁶ CEPAL é a sigla da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Para saber mais sobre o “Relatório Universalizar o acesso às tecnologias digitais para enfrentar os efeitos da COVID-19” (tradução livre), conferir o endereço: <https://www.cepal.org/pt-br/node/52088>. Acesso em: 28 nov. 2020.

mudança cultural, focalizando já não mais no acesso, mas na questão da qualidade do uso da tecnologia, pois

mudam-se as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e com isso é necessário mudar as próprias formas de ensino. (DOWBOR, 2008, p. 28) (...) numerosos estudos feitos em empresas mostram como a simples informatização leva apenas a que as mesmas bobagens sejam feitas com maior rapidez (...). Trata-se de organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a mudança cultural. (DOWBOR, 2008, p. 15)

E reforça o papel das atividades de governo, frente às transformações, “estes serviços de organização e gerenciamento social exigem hoje mais do que a tradicional burocracia: precisam ser ágeis e flexíveis” (DOWBOR, 2008, p.17).

Em meio a este cenário de mudanças, a DPU vem se construindo e ajustando suas práticas.

4.1 O papel da DPU no mundo em constante mudança

A Defensoria Pública da União apresenta-se, conforme seu plano estratégico (DPU, 2019, p. 16), com a missão de “democratizar o acesso à justiça e defender os direitos dos necessitados de forma integral e gratuita para promover a dignidade da pessoa humana”, tendo ainda a visão de “consolidar-se como instituição eficiente na defesa dos direitos dos necessitados, onde quer que se encontrem, firmando-se como instrumento efetivo de transformação social, priorizando a atuação extrajudicial” (DPU, 2019, p. 16).

Para atingir tal intuito, a DPU tem atuado por três vias, conforme Relatório de Gestão – Exercício 2019 (DPU, 2020): a assistência judicial, a extrajudicial e a orientação jurídica aos cidadãos vulneráveis, cada uma conforme explicita a Figura 1.

Figura 1 – Principais formas de atuação da DPU



PRINCIPAIS ATIVIDADES

- Assistência judicial - assistência judicial integral e gratuita perante a Justiça Federal do Trabalho, Eleitoral, Militar, nos Tribunais Superiores e no Supremo Tribunal Federal, em diversas áreas de atuação, como saúde, educação, direitos humanos, previdenciário e criminal;
- Atuação extrajudicial - resolução de conflitos entre pessoas físicas, jurídicas e instâncias da Administração Pública Federal. Cabe à Defensoria mediar acordos entre as partes em conflito, o que contribui para a redução das demandas que chegam ao Poder Judiciário;
- Orientação jurídica - prestação de assistência jurídica preventiva e consultiva, envolvendo também educação.

Fonte: DPU (2020, p. 20).

No que se refere à assistência judicial, a DPU atua com a finalidade de minimizar conflitos de interesse da sociedade e de corrigir possíveis falhas que atentem contra os direitos sociais. Na atuação extrajudicial a Defensoria faz a mediação de acordos entre as partes em conflito, diminuindo assim o número de processos que chegam ao Poder Judiciário. Já a orientação jurídica se dá por meio de eventos de educação em direitos, pode ser preventiva ou consultiva (DPU, 2020).

Para tanto, a mantém atendimento permanente à população em 70 cidades do país (inclui todas as capitais), realiza atendimento especializado a grupos sociais vulneráveis e promove eventos frequentes de busca ativa de cidadãos em situação de vulnerabilidade. Os beneficiários dos serviços da DPU são, em maioria, pessoas economicamente necessitadas (integrantes de núcleo familiar com renda mensal inferior a R\$ 2 mil). Além dos grupos vulneráveis, como catadores de materiais recicláveis, comunidades indígenas e tradicionais, população de rua, vítimas de tráfico de pessoas, pessoas em situação de escravidão.

Ressalta-se, ainda, que a DPU atua em estreita colaboração com entidades públicas e de interesse social tanto na esfera pública, em parcerias com órgãos do Judiciário, os Ministérios Públicos, as Defensorias Públicas Estaduais (DPEs), alguns Ministérios do Executivo, com destaques nas atuações conjuntas para tutela de direitos coletivos e garantia dos direitos humanos, quanto na esfera privada, com a colaboração de entidades da sociedade civil que atuam na defesa dos interesses de cidadãos vulneráveis. Além disso, a DPU tem participado de fóruns internacionais e cooperado com redes de defensorias públicas na América Latina, África e Ásia.

Assim, para a sociedade, os resultados têm ido além da promoção dos direitos humanos e da defesa dos direitos individuais e coletivos dos necessitados, visto que vem apontando e corrigindo eventuais desvios em políticas sociais, contribuindo assim para políticas públicas mais efetivas; como também tem auxiliado na redução dos custos necessários à prestação dos serviços jurisdicionais e do tempo para a solução de conflitos. Sobretudo, a DPU vem firmando-se como garantia da manutenção do bem-estar social e da proteção dos direitos humanos contra arbitrariedades do governo e contra práticas discriminatórias na aplicação da lei.

No atual contexto, há a necessidade de avançar sempre. Novos desafios impõem-se à DPU, o incremento da tecnologia tem imposto rupturas bruscas nas formas de atuação e interferido na lógica das relações humanas, novas situações de conflito têm surgido e têm demandado novas respostas do campo jurídico, cada vez mais interdisciplinar e mutável. Feferbaum e Klafke (2020) afirmam que a sociedade tem requerido profissionais capazes de lidar com as situações inesperadas, que tenham competências além dos saberes jurídicos. É necessário que os Defensores tenham flexibilidade para enfrentar uma realidade “para as quais simplesmente não há parâmetro ou jurisprudência que aponte uma solução já criada (...) devem estar aptos a lidar com demandas cada vez mais intangíveis, envolvendo questões mais e mais complexas” que talvez nem haja regulação (Feferbaum e Klafke, 2020, paginação irregular)⁷.

⁷ A citação foi extraída do subtítulo 1.3 Ensinar para inovação em Direito, no ebook.

4.2 A ENADPU e o desenvolvimento de competências

Acompanhando a evolução da Defensoria, a Escola Nacional da Defensoria Pública da União surgiu de forma embrionária por meio da Portaria DPGU 70, de 10 de junho de 2005, um substitutivo provisório do Regimento Interno, naquele momento, denominada apenas de Escola Superior, teve sua autorização por meio do Art. 23 de poder ser criada pelo Defensor Público-Geral da União (à época). Somente recebeu os contornos normativos para o seu funcionamento em 2007, com a Portaria DPGU nº 560, de 30 de agosto de 2007, que trouxe como objetivos:

Art. 2º São objetivos da Escola Superior da Defensoria Pública da União:

I - iniciar novos integrantes da Defensoria Pública da União no desempenho de suas funções institucionais;

II - aperfeiçoar e atualizar a capacitação técnico-profissional dos membros e servidores da Defensoria Pública da União;

III - promover estudos, conferências, seminários, debates e discussões de temas conexos à prestação da assistência jurídica pela Defensoria Pública da União;

IV - desenvolver projetos e programas de pesquisa na área jurídica;

V - organizar publicações com os resultados das suas ações;

VI - zelar pelo reconhecimento e valorização da Defensoria Pública como Instituição essencial à função jurisdicional do Estado. (DPU, 2007, p. 29)

A colocação da Escola Superior diretamente e imediatamente vinculada à Defensoria Pública-Geral da União é contemporânea à evolução que vinha ocorrendo da educação corporativa, que passava, conforme afirmou Eboli (2004), “do tradicional Centro de Treinamento & Desenvolvimento (T&D) para uma preocupação mais ampla e abrangente com a educação de todos os colaboradores de uma empresa” (EBOLI, 2004, p. 2). Na década anterior surgiram as primeiras Universidades Corporativas. A criação da Escola também atendia as alterações da EC 19/1998, que incluiu no art. 39, §2º, a obrigação dos entes federados manterem “escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos” (BRASIL, 1998, p. s/n).

As atividades de capacitação eram realizadas anteriormente vinculadas à área de recursos humanos e somente com a Portaria nº 633, de 30 de outubro de

2007, que foi designado o primeiro Diretor-Geral da Escola. Os normativos seguintes vieram para estruturar a implementação da Escola, com a realocação da equipe, assim:

- ✓ A Portaria DPU nº 243, de 23 de junho de 2008, criou os Departamentos de Direito Constitucional e Ciências Afins, o de Direito Infraconstitucional Geral e o de Direito Penal e Processual Penal dentro da então Escola Superior,
- ✓ A Portaria DPU nº 260, de 09 de julho de 2008, instituiu o Plano Permanente de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal da Defensoria Pública da União - PPCD/DPU; e
- ✓ A Portaria DPU nº 153, de 15 de maio de 2009, aprovou o Estatuto da Escola Superior.

A Portaria nº 190, de 4 de abril de 2011, atribuiu à antiga ESDPU a responsabilidade pela condução de dois processos de trabalho: o mapeamento e gerenciamento de competências; e o planejamento e execução da capacitação. Para desempenhar tais funções, a Escola passou a contar com a seguinte estrutura organizacional: Divisão de Mapeamento e Gerenciamento de Competências, e Divisão de Planejamento e Execução da Capacitação, além dos núcleos de Assistência Administrativa e de Assistência Pedagógica, cabendo a este último o planejamento, a elaboração e a execução dos projetos e pesquisas na área jurídica.

Apesar da previsão inicial dos normativos, as dificuldades de estruturação do quadro de pessoal da Defensoria nunca permitiram sua constituição por completo, a atuação conjunta dos primeiros conselheiros com as atribuições da área finalística, somados à rotatividade do quadro de servidores de requisitados e cedidos, fragmentam os conhecimentos e atrapalham ações que demandam um aprofundamento ou a profissionalização do quadro, ou retrocessos causados por decisões que priorizaram outras atividades também impactam na atuação da ENADPU, o mapeamento de competências não foi realizado, além de não compor mais o rol de atribuições da Escola, desde a publicação da Resolução 154/2019 (DPU, 2019a).

Todo seu contexto estrutural dificulta sua consolidação e o cumprimento do seu papel. A ENADPU, como escola pertencente a Rede Nacional de Escolas de Governo, também trabalha para formar e desenvolver os agentes públicos a fim de obter uma atuação eficiente voltada para resultados, além da capacidade de oferecer soluções inovadoras à problemas complexos (ENAP, 2020).

As novas demandas da sociedade têm exigido uma atuação mais dinâmica de todas as escolas de governo. Na ENADPU, tem ocorrido uma pressão por respostas inovadoras a fim de desenvolver as novas competências surgidas da automatização das atividades jurídicas, da necessidade da gestão de dados e da segurança deles, da inteligência artificial e de todas as mudanças derivadas, como a necessidade de concepção de cenários futuros, gestão de projetos e análises sistêmicas. As ações de capacitação precisam se voltar para o desenvolvimento de competências, “a fim de que se possa garantir um aprendizado capaz de enfrentar os problemas e os desafios impostos pelo constante processo de inovação pelo qual passa o mundo, a produção de conhecimento e o espaço de trabalho”, como bem realça o Parecer 635/2018, do Conselho Nacional de Educação. (CNE, 2018, p. 11).

Assim, há necessidade de se identificar quais competências melhor contribuem para o atingimento das novas exigências e, principalmente, preparar os profissionais da Escola para atuarem nesses novos contextos. Como dito no início, é objetivo também desta pesquisa modelar o padrão de competências dos facilitadores e conteudistas, considerando as competências identificadas, as dificuldades e a identidade pedagógica da ENADPU.

4.3 As competências globais e o TPACK

A noção de se trabalhar a qualificação profissional enquanto competência foi discutida por Delors (1998) numa perspectiva de buscar uma educação que ensinasse o “saber fazer”. O relatório destacava a exigência de uma atualização contínua dos saberes devido às mudanças constantes da sociedade e à ideia de uma competência material:

(...) uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida

pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94)

Delors (1998) indica a ligação que a educação deveria manter em seu aspecto da aprendizagem com o saber-fazer e destacou:

Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1998, p. 94)

(...)

É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (DELORS, 1998, p. 104)

Essa visão de “competência” passou a constar em diversos documentos da UNESCO sobre educação, conforme constatou), e vem orientando diretrizes e práticas em diversas partes do mundo construindo um novo paradigma de educação, que

(...) deve ter o seu interesse centrado no estudante, para o que novas aproximações didáticas e pedagógicas são necessárias para facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. (GOMES, 2001, p. 34)

O Glossário de Terminologia Curricular, publicado pela parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Bureau Internacional de Educação da UNESCO – UNESCO-IBE (UNESCO, 2016)⁸ apresenta o conceito de competência definido pelo CEDEFOP⁹, como:

Na União Europeia, define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011; *apud* UNESCO, 2016, p. 27)

⁸ Considerando a publicação brasileira realizada pela Representação da UNESCO no Brasil.

⁹ O CEDEFOP é o *European Centre for the Development of Vocational Training*, da União Europeia.

No serviço público federal, o conceito de competências foi introduzido de forma incisiva por meio do Decreto 5707/2006,¹⁰ que inseriu o sistema de gestão de competências como um dos instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. Em 2020, a Enap compilou os estudos de competência e adotou como base a definição da Organização Internacional do Trabalho – OIT, com destaque ao desenvolvimento dos conhecimentos habilidades e atitudes aplicadas ao exercício da função pública. De acordo com o estudo desenvolvido pela Enap (2020), competência é a

capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Traduz a capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real, demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas, em grande medida, da experiência em situações concretas do exercício ocupacional. (ENAP, 2020, p. *hiperlink*: A Definição de Competência)

Assim, as competências se dão no âmbito pessoal, social e profissional, e segundo Hernandez *et al.* (2014), elas são necessárias para promover e desenvolver as mudanças contínuas da sociedade, como aquelas que vem sendo produzidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. No campo da educação, espera-se que as competências em TIC ajudem tanto a prática educativa como ajudem aos docentes a desenvolverem novas formas de comunicação, de interação, de conhecimento.

Hernandez *et al.* (2014) pesquisaram diferentes instituições que estudam a inovação tecnológica com vistas à integração de TIC aos sistemas educativos, definindo e difundindo propostas sobre conhecimentos, habilidades e competências destacando UNESCO; *ISTE (International Society Technology Education)*; *QTS (Standards for the award of Qualified Teacher Status)* – Reino Unido; *European pedagogical ICT* – Comunidade Europeia; *ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa)* – Canárias; *Universidad de Murcia* – Espanha; *Red Enlaces* – Chile; entre outros.

¹⁰ O Decreto 5.707/2006 foi revogado pelo Decreto 9.991/2019, que manteve a gestão por competências, não mais como instrumento da Política, mas como elemento já consolidado e base para o desenvolvimento dos servidores.

Para o presente estudo, optamos por apresentar as competências e dimensões para os docentes trazidas pela *Partnership 21st Century Skills y AACTE* (*American Association of Colleges of Teacher Education*) dos Estados Unidos, e apresentado no Quadro 1 com três competências e quatro inter-relações gerais entre elas:

Quadro 1 – Competências TPACK

Competências e inter-relações	
1. Conhecimento de conteúdos (CK) 2. Conhecimento pedagógico (PK) 3. Conhecimento de tecnologia (CT)	1. Conhecimento pedagógico de conteúdos (PCK) 2. Conhecimento tecnológico de conteúdos (TCK) 3. Conhecimento pedagógico tecnológico (TPK) 4. Conhecimento pedagógico tecnológico de conteúdos (TPACK) ¹¹

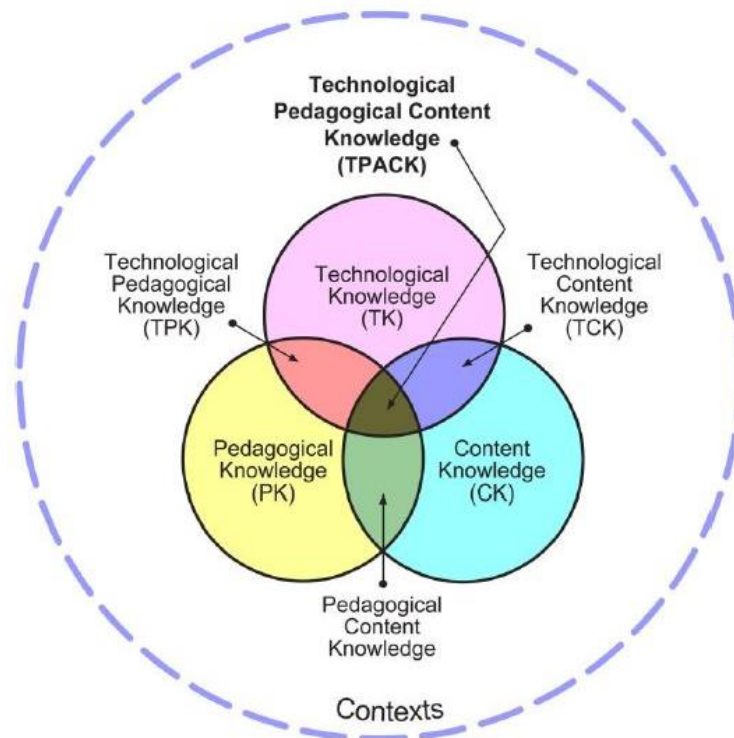
Fonte: retirado de Hernandez *et al.* (2014, p. 8, tradução nossa).

No estudo de Sampaio e Coutinho (2013), os autores apresentaram o quadro conceitual teórico de Mishra e Koehler denominado de: conhecimento pedagógico, tecnológico do conteúdo (TPACK, sigla em inglês), o qual estendeu a formulação inicial de Shulman, sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, também sigla inglesa).

A representação do conceito pode ser melhor visualizada na Figura 2 que segue.

Figura 2 – Competências e dimensões do TPACK

¹¹ Tradução livre realizada pela autora.



Fonte: Sampaio e Coutinho (2013, p. 6)

Koehler e Mishra (2009, p. 1) justificaram sua abordagem pela complexidade da prática do ensino que exige a integração de vários domínios, “incluindo conhecimento do pensamento e aprendizagem do aluno, conhecimento do assunto, e cada vez mais, conhecimento de tecnologia”.¹² Torna-se necessário, portanto, uma abordagem integrativa entre os diversos saberes e a necessidade de desenvolvê-los por igual, para um equilíbrio holístico quando da sua aplicação em sala de aula.

4.3.1 Competências de conteúdo

As competências de conteúdo referem-se aos conhecimentos dos conceitos, teorias, ideias, estruturas organizadoras, procedimentos, inter-relações, evidências, provas e os pontos de discordâncias, correntes teóricas e filosóficas do conteúdo a ser selecionado pelo docente. E, principalmente, docente deve ter competência sobre o que será ensinado.

¹² Traduzido livremente pelo navegador Chrome.

4.3.2 Competências pedagógicas

As competências pedagógicas referem-se ao processo realizado para ligar os objetivos formulados aos resultados pretendidos, mas não somente isto. Não se pode reduzir as competências pedagógicas às competências didáticas, ou seja, apenas aos conhecimentos sobre técnicas ou métodos usados em sala de aula; sobre a natureza do público-alvo; e sobre as estratégias para avaliar a aprendizagem do aluno. Pacheco (2010) destaca que a compreensão da competência pedagógica perpassa também os domínios culturais, sociais e institucionais. O docente deve ter a competência para articular a teoria pedagógica com o modo como exerce a sua prática a fim de os ter refletidos sobre os resultados que deseja alcançar.

4.3.3 Competências tecnológicas

As competências tecnológicas relacionam-se ao conhecimento sobre o processamento da informação, a comunicação e a solução de problemas. Koehler e Mishra (2009) indicam que esses conhecimentos permitem que se “realize uma variedade de tarefas diferentes usando a tecnologia da informação e desenvolva diferentes maneiras de realizar uma determinada tarefa”, ou ainda que perceba que “maneiras de pensar e trabalhar com tecnologia podem ser aplicadas a todas as ferramentas e recursos de tecnologia” (KOEHLER e MISHRA, 2009, p. 8).

O docente deve desenvolver a competência de forma

ampla o suficiente para aplicá-la de forma produtiva no trabalho e em suas vidas diárias, para reconhecer quando a tecnologia da informação pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo e para continuamente adaptar-se às mudanças na tecnologia da informação (KOEHLER E MISHRA, 2009, paginação variável, tradução automática do Google no Chrome).

4.4 O ensino jurídico

As diversas transformações tecnológicas, econômicas, sociais, culturais também afetaram o mundo jurídico, redefiniu papéis e pôs em conflito as bases do ensino de Direito nas diversas instituições que trabalham a temática.

Exige-se, cada vez mais, que os operadores do direito compreendam as relações do direito com a economia, com o mundo corporativo, ou com a política internacional, assim como a relação entre normas domésticas, internacionais e o regime de outros países; tudo isto num processo de constante mudança tecnológica. (VIEIRA, 2012, p. 376)

A crise no ensino é devida ao descompasso entre o que é ensinado e a realidade prática vivida. Pagani (2011, p. 2) justifica que “por ser um dos cursos superiores pioneiros no Brasil, há, ainda, a presença forte da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos, que acabam por dificultar a possibilidade de transformação do modelo de ensino presente”, o que vem sendo observado na prática, conforme também destaca Mercado:

Grande parte dos cursos jurídicos está presa ao modelo que privilegia o objeto e ao modelo discursivo centrado no professor, nos quais se tem a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. (MERCADO, 2016, p. 266)

Ferberbaum e Klafke (2020) relatam três barreiras à melhoria do ensino do Direito no Brasil, quais sejam: a rigidez do ambiente, a visão do Direito como um saber dedutivo e o tratamento do aluno com receptor e reproduzidor do conhecimento acumulado. Além disso, problemas maiores da educação também são refletidos no ensino jurídico como a independência das disciplinas que dificultam a conexão com a prática, já que normalmente elas envolvem mais de um ramo do direito.

Nesse sentido Pagani (2011, p. 3) investigou problemas quanto a formação dos docentes que atuam na área do direito e concluiu que o professor do magistério jurídico carrega algumas características marcantes, como “a de que o professor é fruto daquilo que vivenciou e passa a ser um repetidor das ações que julgou adequadas ou inadequadas”, ou seja, em sua maioria, o docente não recebe adequada formação pedagógica antes de iniciar sua prática.

Outra característica é que geralmente exercem outra profissão, e destaca “a reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores (...) Sem reflexão, não há questionamento, e, sem questionamento, não há mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade” (PAGANI, 2011, p. 4). Esta característica ficou marcada neste ano de 2020 em função da pandemia mundial causada pelo vírus Sars Cov-2, que fechou as escolas em todo o país. Em reportagem publicada, Feferbaum e Klafke (2020a), destacam o problema:

— *O baixo grau de profissionalidade da docência no Direito.* Esse elemento contribuiu de duas formas principais. De um lado, possuir a docência como segundo trabalho fez com que os(as) professores(as) tivessem que lidar com a adaptação no ensino e no outro trabalho (escritório, tribunal, órgão público, etc.). Vimos professores(as) que mencionavam a dificuldade de acompanhar os treinamentos porque, segundo eles(as), a demanda de trabalho nos escritórios havia aumentado devido a todos os conflitos advindos da pandemia. Para essas pessoas, os cursos passaram a competir com o "trabalho" e as obrigações domésticas. (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020a, paginação variável)

Mais especificamente, as dificuldades são refletidas em variados problemas de ordem metodológica na formação dos professores (PAGANI, 2011; MERCADO, 2016; e FEFERBAUM e KLAFKE, 2020):

Os problemas de ordem metodológica no ensino superior são agravados não só pelo continuísmo da abordagem de ensino tradicional, associada ao estilo de aula magistral ou expositiva, também, pelo fato de exigir-se pouca preparação dos professores que possuem inexpressiva experiência no campo das investigações científico-jurídicas. (MERCADO, 2016, p. 266)

Quando consideradas as novas tecnologias, a situação se agrava, visto o desconhecimento, a falta de incentivo, a rigidez das instituições, a pressão das entidades contrárias à inovação e à atuação a distância, e a concepção tradicional do ensino:

Um dos desafios do uso das TIC no ensino jurídico, na concepção de Leite (2003) e Nunez (2010) é a inclusão digital ou infoinclusão dos alunos e professores. Para se falar em usar TIC é necessário ter acesso a elas; os professores formadores usarem ou quererem aprender a usar as TIC nas suas práticas pedagógicas. Para isso é necessário (*sic*) formação continuada para criar habilidades de uso e construção de propostas didáticas de incorporação das TIC nas aulas; a elaboração de material didático e propostas de atividades significativas envolvendo uso das TIC que não sejam exercitação de conteúdos técnicos da área jurídica.

O professor, para trabalhar com aulas inovadoras usando TIC, precisa desenvolver novas competências e habilidades: ser um coordenador de aprendizagem, um sujeito que está aberto à aprendizagem, que aprende com seus alunos; que constrói novas habilidades no seu percurso formativo: saber usar as TIC numa perspectiva didática; construir uma proposta pedagógica que valorize a autonomia, a construção coletiva e a autoria dos envolvidos; valorizar a construção do conhecimento em detrimento da reprodução de informações; modelo ainda muito presente nas práticas pedagógicas atuais com ou sem TIC. (MERCADO, 2016, p. 265)

No caminho macro da educação, os cursos de Direito tiveram a atualização das diretrizes curriculares, que foram publicadas no final de 2018, mas estavam sendo discutidas há pelo menos seis anos e envolveram diversas entidades públicas e privadas. O resultado destaca a necessidade de metodologias ativas e de se valorizar o protagonismo do aluno a fim de se preparar um profissional para o mercado de trabalho em constante mutação.

(...) Mais do que isso, ressalta-se a importância de diretrizes curriculares que estimulem a formação de competências e habilidades, por meio de metodologias ativas.

(...)

É preciso que se tenha claro que as Diretrizes Curriculares, ao destacarem a preocupação com um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno, que valorize a utilização de metodologias ativas, e que destaque a importância de formação de competências e habilidades, preocupam-se em construir critérios que possam provocar os cursos de Direito para uma formação inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa.

Cabe registrar, ainda, que a edição de novas diretrizes curriculares para um curso de graduação é uma oportunidade para indicar direções para mudanças qualitativas nos projetos de formação. Nesse sentido, é relevante apontar que currículos enciclopédicos não representam respostas corretas às demandas por conhecimento e competências dos egressos na área, especialmente num momento histórico em que o crescimento dos volumes de novos conhecimentos produzidos e de oportunidades para atuação profissional em novos campos ocorre em velocidade cada vez maior. (CNE, 2018, p. 1 e 11)

Considerando a evolução das tecnologias e o salto em sua utilização forçado pela atual situação de imposição sanitária de saúde mundial, torna-se cada vez mais urgente que se imponham novas definições e novas direções às diversas instituições formais e não-formais que pensam e desenvolvem formações na temática jurídica.

5 METODOLOGIA

O estudo desenvolvido de base qualitativa e visando a aplicação no serviço e a inovação utilizou a abordagem do *design thinking*, “uma abordagem focada no ser humano que vê na multidisciplinaridade, colaboração e tangibilização de pensamentos e processos, caminhos que levam a soluções inovadoras” (VIANNA *et al.*, 2012, p. 12). Dunne e Martin, citado por Cavalcanti (2015), afirmam que o *design thinking* possui uma perspectiva empiricista, ao utilizar-se do pensamento indutivo, dedutivo e abduutivo.

Os sujeitos que desenvolvem um projeto a partir dessa perspectiva, usam a abdução para gerar uma ou várias ideias, a dedução para projetar tais ideias às suas consequências lógicas e para prever seus resultados testando essas ideias na prática, e a indução para generalizar a partir dos resultados (...). (CAVALCANTI, 2015, p. 73)

Conforme os estudos de Cavalcanti (2015), o *design thinking* é um método ágil e colaborativo que combina ferramentas e técnicas para identificar de forma empática e não crítica as necessidades do usuário a fim de solucionar de forma inovadora ou incremental problemas complexos ou mal definidos, aos quais se tenha pouca informação. Assim, o processo do *design thinking* foca na solução e não no problema.

Este estudo é fruto de uma busca de soluções inovadoras na administração pública, que neste recorte de educação corporativa, teve como unidade de análise a Escola Nacional da Defensoria Pública da União e adotou como objeto final a construção de um artefato que pudesse desenvolver competências didático-pedagógicas em Facilitadores e Conteudistas da ENADPU alinhadas com a identidade da instituição, uma das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da Escola.

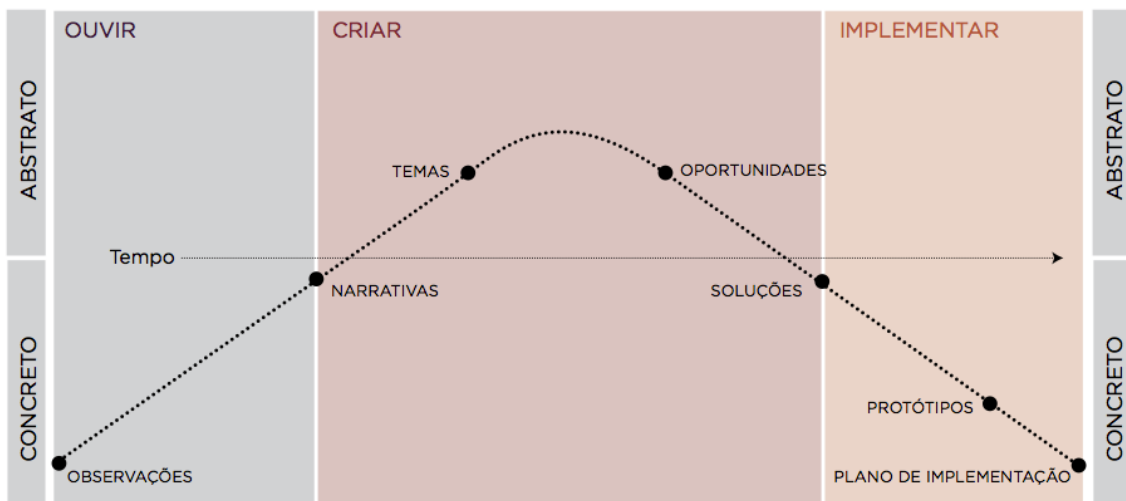
Ao se construir o modelo de análise observou-se que de um problema seriam criados dois problemas, visto que das diversas dificuldades enfrentadas pela Escola, uma delas seria a falta de proficiência dos professores em termos pedagógicos, em segunda medida, que a falta de proficiência não perpassava apenas os docentes eventuais, mas também a própria equipe da Escola, que na operacionalização diária dos eventos de seu fazer, perdeu sua essência e

identidade que haviam sido declaradas em 2013, quando do primeiro planejamento estratégico onde foram sido definidos sua missão e valores.

Algumas decisões foram tomadas. A primeira relativa a prioridade: a formação dos docentes era o ponto imutável. A segunda como seria abordada a questão da identidade para a definição das competências visto que seria necessário outro projeto apenas para este fim, optou-se por pesquisar as competências genéricas que vêm sendo estudadas por organismos internacionais que fomentam pesquisas e traçam diretrizes para a temática e que após implementado seria utilizado o processo de iteração para ir se aproximando da realidade identitária da ENADPU.

Assim, duas frentes foram tomadas a primeira, mais prática, centrada nos docentes da ENADPU, e a segunda, mais teórica, em busca dos estudos sobre competências (diretrizes e aplicações), de forma a cobrir as etapas do *design thinking*, de ouvir, criar e implementar, conforme identificado pelo HCD (IDEO, 2009) na figura que segue.

Figura 3 – Etapas do *design* centrado no ser humano



Fonte: HCD (2018, p. 7)

Assim, obteve-se ao final o quadro síntese de descrição das etapas que apresentamos a seguir.

Quadro 2 – Etapas e descrição do HCD

ETAPA	DESCRIÇÃO
OUVIR	<ol style="list-style-type: none">1. Pré-levantamento do problema e do contexto identificado.2. Identificação da persona¹³ do facilitador/conteudista.3. Montagem do mapa da empatia do facilitador/conteudista.4. Após o mapa da empatia foi possível a delimitação do problema (desafio estratégico – complexo,5. Montagem do plano de ação do projeto.6. Realização do levantamento bibliográfico de identificação das principais discussões e inovações relacionadas às novas metodologias para a ead/presenciais, e aplicações ao ensino jurídico. Além dos estudos para definição das competências.7. Entrevista com facilitador/conteudista para identificação das necessidades e prováveis oportunidades que emergem do entendimento de suas experiências, considerando os diversos aspectos (cognitivo, emocional e sensorial) envolvidos.
CRIAR	<ol style="list-style-type: none">8. Consolidar os dados considerando o método do projeto empático para a síntese e interpretação das informações coletadas na etapa anterior.9. Montagem do mapa mental para estruturação dos conceitos e definições da solução.10. Montagem da matriz de competência11. Montagem da matriz da solução de aprendizagem12. Montagem da solução de aprendizagem
ENTREGAR	<ol style="list-style-type: none">13. Escrever e entregar o TCC

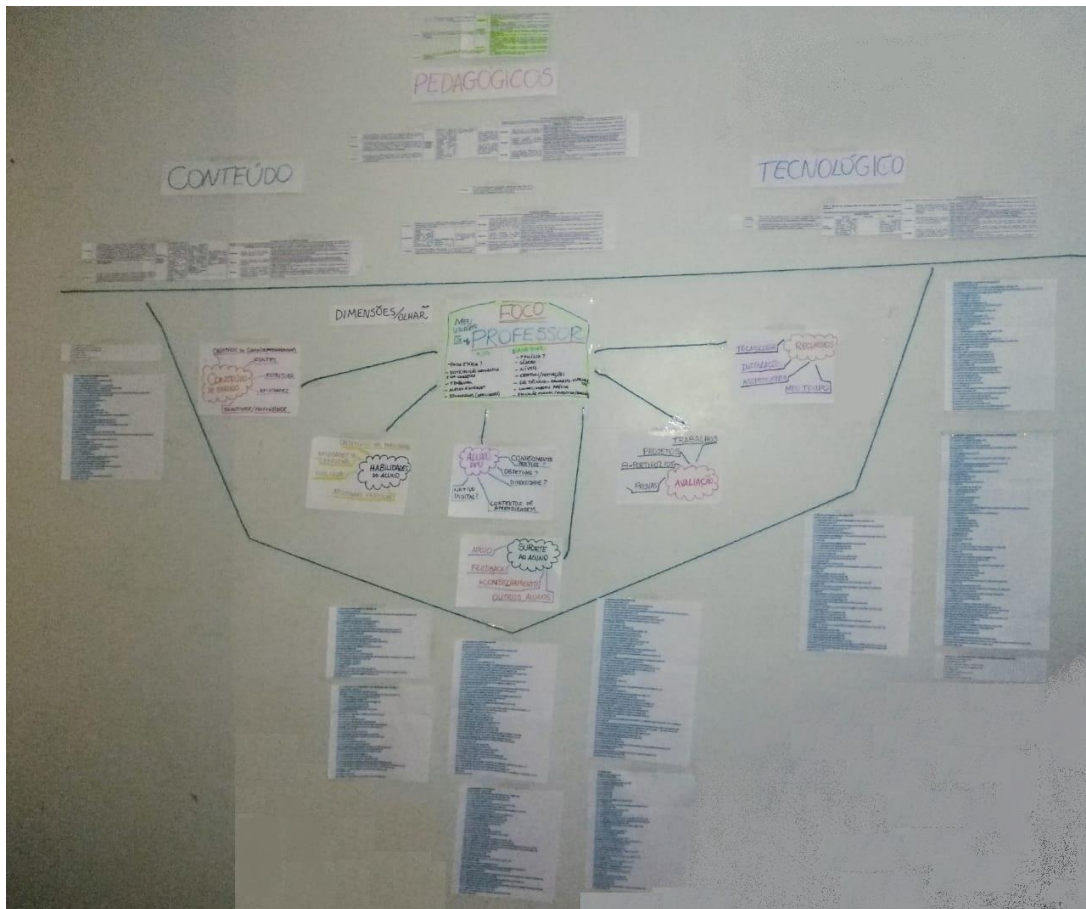
Fonte: Elaborado pela autora

A etapa “Ouvir” deu-se concomitante a realização das disciplinas, exceto o levantamento bibliográfico, que perpassou as três etapas, e a realização das entrevistas. Nesta etapa, foi identificado o perfil corpo docente da Escola e desenhado o plano de ação da solução.

Na etapa “Criar” foi possível a consolidação e a interpretação das informações pela análise do discurso dos entrevistados e a representação do processo geral da solução almejada, a partir da visão dos atores envolvidos, conforme Figura 3. O mapa mental construído serviu de base para elaboração do primeiro protótipo da solução.

¹³ A persona representa qualitativamente a amostra e busca por perfis de usuários extremos, pois nas observações podem gerar uma nova ideia, conforme Vianna *et al.* (2012).

Figura 4 –Mapa mental com foco no docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Na etapa “Entregar” foi possível apenas relatar a construção da solução, ficando as subetapas de testagem e iteração da solução para ser realizada na oferta da turma piloto.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo realizado visava desenvolver um protótipo de solução de aprendizagem de formação docente para atender as necessidades e os parâmetros da ENADPU. O caminho proposto cobria uma sequência não necessariamente linear de objetivos que juntos (pretende-se) alcançarão um problema maior e complexo. Neste ponto, analisar-se-á cada um desses objetivos e os achados ao percorrer os procedimentos metodológicos descritos no quadro do item anterior.

6.1 Identificar as novas metodologias de ensino e aprendizagem, a partir das novas tecnologias da educação

Este objetivo específico visava atender parte do problema delimitado, visto ser necessário identificar possibilidades de se planejar e se ministrar aulas mais dinâmicas na temática do ensino jurídico. Buscava-se casos concretos de aplicação de metodologias mais participativas com resultados transformadores, a fim de redirecionar as capacitações desenvolvidas pela ENADPU que desenvolvam o protagonismo e do corpo discente de forma a melhorar a atuação num mundo em constante transformação.

As metodologias foram sendo mapeadas ao longo do percurso, primeiro com os estudos e aplicações exitosas ao longo das disciplinas estudadas na especialização, todas focadas no protagonismo discente, aos quais nos permitiu ampliar o rol dos métodos ativos e não apenas estes, as ferramentas possíveis e o desenvolvimento de competências de criação de novas estratégias a partir das conjugações de possibilidades e, segundo, por meio da pesquisa bibliográfica com foco nas metodologias já aplicadas ao ensino jurídico, aos quais destacam-se, em ordem cronológica, os estudos de Vilas-Boas (2007); Mercado (2016); e Feferbaum e Klafke (2020); todos voltados às metodologias participativas e ao uso das TIC.

A consolidação compõe o material utilizado no artefato.

6.2 Definir e modelar a base para a identidade pedagógica da ENADPU, considerando as novas metodologias e tecnologias da educação

Como descrito no capítulo metodologia do presente estudo, o desenvolvimento das competências dos docentes atenderia as diretrizes e a identidade da Escola, mas qual diretriz e qual identidade? Visto que, nos últimos anos, os cursos realizados seguiam um modelo pedagógico eminentemente diretivo¹⁴, com metodologia tradicional e conteudista, inclusive aqueles tutorados no AVA-ENADPU e mediados via fórum *on-line*.

Para orientar a definição recorreremos ao plano estratégico da DPU 2040 (DPU, 2019), que vê na educação em direitos uma das vertentes para promover a dignidade da pessoa humana e a ampliação da assistência integral e gratuita, tal compromisso alinha-se às diretrizes de organismos internacionais como a UNESCO, que no já citado Relatório Delors (1998), traz como um dos pilares da educação “*aprender a viver juntos*”, ou ainda, na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), que recomenda utilização da educação como caminho para a cidadania e para a participação plena da sociedade.

Assim, como nenhum mapeamento de competências foi realizado e os estudos na temática do ensino jurídico são unânimes quanto ao desconhecimento pela grande maioria dos docentes relativos aos modelos pedagógicos, já referenciado neste trabalho, optou-se (após os resultados das entrevistas¹⁵) por se trabalhar inicialmente com competências mínimas e genéricas que vêm sendo difundidas por organismos internacionais e já validadas em estudos científicos, para as competências dos docentes.

¹⁴ BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2014/06/becker-epistemologias.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020

¹⁵ Concomitantemente a esta etapa, foram realizadas as entrevistas com alguns dos docentes que já atuaram em cursos ofertados pela Escola. O item seguinte (de numeração 6.3) tratará dos achados desta etapa do estudo que por ter como usuário final o docente foi determinante para as escolhas quando da modelagem resultante nesta proposta.

Também foi identificado que seria necessária outra definição, formar esses professores para quais alunos? Por se tratar de Escola de Governo, buscou-se bibliografia já consolidada em três escolas de governo federais (pela proximidade da esfera), sendo uma de cada poder: a ENAP, no executivo, o Instituto Serzedelo Correa – ISC, no legislativo, e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário – CEAJUD, no judiciário. Cada instituição desenvolveu sua metodologia de forma bem personalizada para a realidade vivenciada em cada escola (ENAP, 2020; ISC e CEAJUD, 2015 e 2016), o que inviabiliza a adaptação sem que se percorra o mesmo caminho metodológico, porém, estudo consolidado entre ENAP e OCDE mapeou as competências transversais para os servidores públicos brasileiros (ENAP, 2020), assim, considerando o artefato e os docentes a serem capacitados, quando nos referirmos aos alunos, consideraremos essas competências transversais como necessárias ao aluno servidor público para serem desenvolvidas neste primeiro momento.

Dessa forma, iniciou-se a modelagem pela construção do mapa mental¹⁶. O mapa teve como início as seguintes prerrogativas:

- a) Tema central: docente
- b) Se desenvolveria a partir do olhar deste docente;
- c) Premissa principal: propiciar a alteração do modelo pedagógico, de forma a desenvolver competências docentes focadas na aprendizagem do aluno, mais dinâmicas e colaborativas, para atender às necessidades de trabalho enfrentadas pela DPU.
- d) Desenvolvimento das competências inicialmente a partir do modelo TPACK.

O mapa tem o foco no professor selecionado pela ENADPU e para se obter o olhar deste docente trabalhou-se com entrevistas semiestruturadas, conforme item a seguir.

¹⁶ Apresentado na Figura 4 – Mapa mental com foco no docente

6.3 Pesquisar sobre as representações didático-pedagógica de Facilitadores e Conteudistas da ENADPU, identificando suas competências e dificuldades

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, no primeiro para compor a persona e montar o mapa da empatia, apresentado no Apêndice A. No segundo momento para identificar as representações, conhecimentos e dificuldades nos temas da docência.

Foram realizadas 4 (quatro) entrevistas ao todo, participando 3 (três) homens e uma mulher, sendo que 2 (dois) com doutorado (1 defensor e 1 servidor), 1 (um) com a escolaridade de mestrado, e 1 (um) com especialização. Destes, 2 (dois) atuaram como conteudistas e facilitadores, 1 (um) como conteudista, e 1 (um) apenas como facilitador. Quanto à distribuição geográfica, 1 (um) atua na região Sul, outro na Sudeste e, os demais, no Centro-Oeste, mais especificamente em Brasília-DF. Todos relataram que a primeira preocupação ao preparar e se preparar para um curso é sempre o conteúdo.

Mas nas entrevistas encontramos outras preocupações e algumas em comum que nos permitiu inferir uma breve representação¹⁷ já consolidada do perfil e do que configura neste grupo ser um bom professor. Os diversos itens citados nas entrevistas foram classificados em 6 dimensões, a saber: (1) conteúdo; (2) didática; (3) recursos; (4) perfil do aluno; (5) apoio ao aluno (citado apenas na atuação EaD); e (6) avaliação. A relação completa encontra-se no artefato criado, conforme Apêndice B do presente trabalho.

Ao comparar os itens citados com as dificuldades observadas pela equipe da escola no dia-a-dia dos cursos, foi possível perceber que o docente da Escola, que é sempre um profissional técnico, normalmente advindo de um curso bacharelado, mesmo aqueles com a formação *stricto sensu*, ainda mantém uma

¹⁷ Considerando a definição de representação social abordada por Moscovici (2007), apesar da pequena amostra das entrevistas (4 entrevistados ao longo do estudo), os pontos seguintes foram citados por todos os participantes para descrever o bom professor: largo domínio do conteúdo, transmissor do ensino, facilita a aprendizagem por relacionar a teoria com exemplos da prática jurídica, consegue “envolver a turma” (inclusive pelo servidor que não era da área jurídica (contabilidade)).

visão restrita do fazer pedagógico e das diversas possibilidades metodológicas existentes, dessa forma buscou-se na literatura a ampliação da relação.

Assim, juntando os itens elencados e os anseios almejados pela equipe pedagógica, encontramos na obra de Bates (2017) rol semelhante ao levantado entre os docentes, porém com mais subcomponentes do que eles haviam citado. Foi identificado também que estes subcomponentes contemplavam as necessidades identificadas pela equipe da Escola. Dessa forma, as dimensões utilizadas no mapa são os componentes já sistematizados por Bates (2017, p. 524)¹⁸, e abaixo relaciono os ajustes na nomenclatura mapeada para manter o da literatura, conforme quadro que segue.

Quadro 3 – Dimensões pedagógicas

Dimensões pedagógicas	
Olhar dos docentes	Componentes de Bates
Conteúdo	Conteúdo
Didática	Habilidades
Recursos	Recursos
Perfil do aluno	Características do aluno
Apoio ao aluno	Suporte ao aluno
Avaliação	Avaliação

Fonte: ..Elaborado pela autora.

Merece um olhar atento o modelo pedagógico adotado pelos docentes explicitado na dimensão Didática, percebe-se o foco na atuação do professor, que ao migrar para dimensão Habilidades, Bates (2017) transfere o foco para o aluno, para a aprendizagem do aluno. Assim, visto a preocupação deste estudo em propor mais dinamismo, inovação, entende-se que a mudança deve ocorrer inclusive pelo modelo pedagógico, portanto, optou-se pelo enfoque e nomenclatura apresentados por Bates (2017).

¹⁸ Foi mantido inclusive o layout da apresentação proposta por Bates (2017).

Dessa forma, o mapa mental avançou com o tema central, o docente, e as dimensões identificadas no seu foco de preocupações ao ser selecionado para atuar na Escola.

6.4 Analisar os resultados da pesquisa e modelar o padrão de competências dos facilitadores e conteudistas, considerando as competências identificadas, as dificuldades e a identidade pedagógica da ENADPU.

Com a parte central do mapa definida, o passo seguinte foi detalhar e descrever as competências que seriam utilizadas em cada dimensão do modelo TPACK.

Assim, a parte superior do mapa apresentou as dimensões do TPACK – conteúdo, pedagógica e tecnológica, com as competências a serem consideradas, ficando a parte inferior com a sugestão de alguns temas e subtemas para serem escolhidos no desenvolvimento do artefato, alinhado à cada uma das dimensões.

Quanto às competências, os estudos mais recentes (HERNANDEZ *et al.*, 2014; HICKS, 2015; GOUVEIA e ROBALO, 2016; FERNÁNDEZ-MÁRQUEZ *et al.*, 2017) já integram as competências docentes direcionadas ao uso de TIC, ou ainda, as diretrizes de organismos internacionais (UNESCO, 1998, 2004 e 2008) Porém como foi dito, neste momento, para a ENADPU, é necessário ainda o desenvolvimento das competências básicas da docência, sem desconsiderar o atual contexto de evolução tecnológica.

Portanto a preocupação principal foi identificar, a partir das entrevistas, estudo na temática das competências que se alinhasse às necessidades mapeadas nas dimensões.

Após amplo levantamento, como dito acima, a solução encontrada foi conjugar as competências de dois estudos, a fim de cobrir o mínimo da visão e das dimensões elencadas pelo docente da Escola. As competências foram retiradas

da tese de Schneider (2014) e do artigo de Hernandez *et al.* (2014) e sintetizadas na Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Dimensões e competências para os docentes da ENADPU



Fonte: Elaborado pela autora.

A descrição das competências, seus níveis e indicadores foram adaptados dos dois estudos e encontra-se no artefato criado, e compõe o Apêndice B.

6.5 Desenvolver um protótipo de solução de aprendizagem de formação de facilitadores e conteudistas para a ENADPU a fim de que possam planejar e ministrar aulas mais dinâmicas e voltadas para as estratégias e identidade da ENADPU

A partir da matriz de competências dos docentes identificadas, foi possível começar a estruturação do artefato. A solução será um curso introdutório para iniciar o desenvolvimento dessas competências.

Conforme Ferbebaum e Klafke (2020), os cursos jurídicos possuem um contexto peculiar que perpassam desde a crença arraigada no ensino dogmático, abstrato e expositivo até a construção da identidade profissional do professor de Direito,

sendo necessário, ao se tratar de uma solução para formação destes docentes, uma familiarização para a linguagem da área com exemplos reais da prática jurídica, com aplicações de métodos possíveis de serem adaptados aos conteúdos eminentemente jurídicos e, ainda, a apresentação da utilidade dessas novas metodologias e inovações e das restrições contextuais presentes na realidade jurídica e na realidade da DPU.

Assim, buscou-se fundamento para a montagem da solução de aprendizagem nos estudos de Ferfebaum e Klafke (2020), Mercado (2016), Bates (2017), Filatro e Cavalcanti (2018) e UNESCO (2004).

Para a solução foi desenvolvida a matriz do design instrucional do modelo pedagógico (baseado em FILATRO e CAVALCANTI, 2018a) e o plano de curso (baseado em FERFEBAUN e KLAFKE, 2020). Ambos, compõem o Apêndice B.

7 CONCLUSÕES

O objetivo neste estudo foi apresentar uma solução de aprendizagem a fim de desenvolver as competências docentes para que defensores e servidores públicos federais ao serem selecionados pela Escola Nacional da Defensoria Pública da União como Facilitadores de aprendizagem ou Conteudistas que possam planejar e não mais ministrar, mas sim, mediar aulas mais dinâmicas e voltadas para as estratégias e identidade da ENADPU.

Não foi intenção definir uma proposta única de artefato que cumpra todo o arcabouço de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a formação docente para uma escola de governo, mas suscitar, a partir da oferta-piloto do artefato voltado para as especificidades da ENADPU, a possibilidade de fomentar a construção de uma cultura de aprendizagem ao poder discutir melhores formas de aprender e ensinar e que se preocupe com a qualidade e com a promoção de uma formação significativa que possibilite a melhoria dos resultados alcançados também pela melhoria na sua atuação.

Para o estudo utilizou-se a metodologia do *design thinking* a fim de contribuir na construção do artefato. A abordagem visou identificar soluções inovadoras para um problema complexo, visto envolver interesses conflitantes entre os diversos atores, como instituição, unidade escolar institucional, defensores e servidores, todos rodeados de relações hierárquicas que se cruzam, fragilidades nos papéis desempenhados, bem como representações e diversidade. A abordagem também favoreceu centrar o foco no docente, a partir da construção da persona e do mapa da empatia, muito importante para direcionar a montagem da entrevista semiestruturada. A liberdade da metodologia permitiu um processo de trabalho não linear e flexível, condizente com o pouco conhecimento que se tinha a respeito das diversas variáveis e do objeto de estudo, que foi possível se desenvolver a partir do detalhamento das etapas na perspectiva do HCD Toolkit (HCD, 2009), da ferramenta do mapa mental e do desenvolvimento da base da matriz de competências e da matriz do DI para o artefato.

Para embasar os levantamentos bibliográficos, foram selecionados autores e instituições que já consolidaram resultados exitosos, mais ainda que se alinham

ao papel da DPU, nas suas perspectivas humana, de responsabilidade social e de defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, a partir dos objetivos específicos propostos no presente trabalho foi possível atingir dois resultados principais, a saber:

- a. competências docentes pedagógicas, de conteúdo e tecnológicas mapeadas; e
- b. artefato criado

Ficou pendente como já estava previsto a aplicação do PMV, o Produto Mínimo Viável, onde será realizada a testagem da solução proposta e os seus ajustes para a segunda versão do artefato de forma a considerar o processo iterativo. Entretanto, acreditamos que a partir da primeira testagem sejam mapeadas efetivamente as competências, pelas ferramentas propostas por Scheneider (2014) e curadas para o artefato, bem como identificar novas competências, pois constatamos na entrevista de um dos participantes a necessidade de atuação como docente, não apenas na ENADPU, mas também em uma das interfaces da orientação jurídica realizadas em escolas e comunidades em formas de palestras e oficinas.

Assim, sugere-se que não apenas o artefato seja ampliado, mas também os estudos na temática da docência jurídica corporativa com o olhar da defesa de direitos da população, enfoque eminentemente inverso da atuação dos diversos órgãos do Poder Judiciário.

REFERÊNCIAS

BATES, Anthony W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional/ABED, 2017. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/Educar na Era Digital.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2012/01/becker-epistemologias.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BENTO, D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo, Editora Cengage Learning, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional 19**, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Decreto 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 3, 24 fev. 2006.

CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. **Contribuições do design thinking para concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem centradas no ser humano**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI:10.11606/T.48.2015.tde-17092015-135404. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17092015-135404/publico/CAROLINA_MAGALHAES_COSTA_CAVALCANTI_rev.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

CEAJUD. **Docência Online**: manual de avaliação de desempenho. Brasília, CNJ, 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/01/5fc35849f9beabd6de4bfc9eb7829bd00.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CEAJUD. **Gestão por competências passo a passo**: um guia de implementação. Coordenação: Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJUD). Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/01/6df487e745d2ed907c5ea433b6ebee96.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CEPAL. **Relatório Universalizar o acesso às tecnologias digitais para enfrentar os efeitos da COVID-19** (tradução livre), Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/node/52088>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CNE/CES. Parecer 635, de 4 de outubro de 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. [Homologado por meio da Portaria nº 1.351, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, Pág. 34]. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 12 out. 2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. ISBN: 85-249-0673-1. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

DPU. Portaria DPU nº 70, de 10 de junho de 2005. Dispõe sobre a composição da Defensoria Pública da União. **Diário Oficial da União**: 13 jun. 2005.

DPU. Portaria DPU nº 560, de 30 de agosto de 2007. [Publicado no DOU em 3 set 2007]. Dispõe sobre a criação da Escola Superior da Defensoria Pública da União e das Câmaras de Coordenação da Defensoria Pública da União. Brasília: DPU, 2007. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2007/47214-portaria-gabdpgf-dpgu-n-560-de-30-de-agosto-de-2007- ficam-criadas-a-escola-superior-da-dpu-e-as-camaras-de-coordenacao-da-dpu-com-sede-em-brasilia-df-diretamente-e-imediatamente-vinculadas-a-dpgu>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Portaria nº 633, de 30 de outubro de 2007. [sem ementa]. **Diário Oficial da União**: seção 2, n. 211, p. 26, 1 nov. 2007. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2007/47281-portaria-gabdpgf-dpgu-n-633-de-30-de-outubro-de-2007-baixa-as-seguintes-normas>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Portaria DPU nº 243, de 23 de junho de 2008. Cria os Departamentos de Direito Constitucional e Ciências Afins, o de Direito Infraconstitucional Geral e o de Direito Penal e Processual Penal, dentro da Escola Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 120, p. 43, 25 jun. 2008. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2008/45612-portaria-gabdpgf-dpgu-n-243-de-23-de-junho-de-2008-baixa-normas>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Portaria DPU nº 260, de 09 de julho de 2008. Institui o Plano Permanente de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal da Defensoria Pública da União

- PPCD/DPU, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 131, p. 19, 10 jul. 2008. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2008/45625-portaria-gabdpgf-dpqu-3>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Portaria DPU nº 153, de 15 de maio de 2009. Aprova o Estatuto da Escola Superior da Defensoria Pública da União. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 92, p. 53, 18 mai. 2009. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2009/44571-portaria-gabdpgf-dpqu-n-153-de-15-de-maio-de-2009-aprova-o-estatuto-da-escola-superior-da-dpu>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Portaria nº 190, de 4 de abril de 2011. Aprova, *ad referendum*, o Regimento Interno da Defensoria Pública da União. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 100, p. 49, 26 mai. 2011. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/portarias/gabdpgf/2009/42379-portaria-gabdpgf-dpqu-n-190-de-4-de-abril-de-2011-aprova-ad-referendum-o-regimento-interno-da-defensoria-publica-da-uniao>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. Resolução 154, de 4 de outubro de 2019. Dispõe sobre o Regimento Interno da Defensoria Pública-Geral da União. Diário Oficial da União: seção 1, n. 205, p. 49, 22 out. 2019a. Disponível em: <https://www.dpu.def.br/conselho-superior/resolucoes/53844-resolucao-n-154-de-4-de-outubro-de-2019-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-dpqu>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DPU. **Plano Estratégico DPU 2040**: planejar, defender. Brasília: DPU, 2019. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/transparencia/Acoes_programas/Plano_e_strategico_dpu2040_final.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

DPU. **Relatório de gestão** – Exercício 2019. Brasília: DPU, 2020. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/transparencia/prestacoes_de_contas/2020/24.06_Relatorio_gestaoTCU2019_ok.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil**: da prática à teoria. In: XXVIII Encontro da ANPAD – EnANPAD, 28, 2004. Curitiba, PR: ANPAD, 2004. Disponível.

ENAP. **Competências transversais de um setor público de alto desempenho**. [recurso digital]. Brasília: Enap, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/competenciastransversais/o-conceito-de-compet%C3%Aancias?authuser=0>. Acesso em: 8 dez. 2020.

FEFERBAUM, Marina e KLAFKE, Guilherme. **Metodologias ativas em direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

FEFERBAUM, Marina e KLAFKE, Guilherme. Ensino jurídico na quarentena — parte I: o tsunami do ensino à distância. Revista **Consultor Jurídico**, [coluna Opinião], *on-line*: 20 mai, 2020a. ISSN 1809-2829. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-20/feferbaum-klafke-ensino-juridico-quarentena-parte>. Acesso em: 16 dez. 2020.

FERNÁNDEZ-MÁRQUEZ [et al.]. (2017). *Competencias digitales en docentes de Educación Superior*. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, 12(1), 213-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____. Articulação do design instrucional e design thinking para solução de problemas na educação mediada por tecnologias. *In: 15th International Conference on Information Systems & Technology Management – CONTECSI*, 15, 2018. São Paulo: FEA USP, 2018a. DOI: 10.5748/9788599693148-15CONTECSI/PS-5447.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**. Brasília: UNESCO, 2001. p. 101– (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7). ISBN: 85-87853-81-7.

GOUVEIA, Luis Borges e ROBALO, Ana. As competências em TIC para professores: estudo da proposta UNESCO de 2008. Portugal: Universidade Fernando Pessoa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/5208>. Acesso em: 6 dez. 2020.

HCD. Kit de Ferramentas para Estratégia Centrado no Ser Humano, 2º ed.: IDEO, 2009. Disponível em https://hcd-connect-production.s3.amazonaws.com/toolkit/en/portuguese_download/ideo_hcd_toolkit_complete_portuguese.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

HERNÁNDEZ [et al.]. **Competencias tic para los docentes de Educación Superior**. [Trabalho apresentado no Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 2014]. Cúcuta, Colômbia: Universidade Francisco de Paula Santander – UFPS, 2014. Disponível em: <https://blogs.uab.cat/avazquezr/files/2019/10/837.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

HICKS, Margaret. Formação de Professores e Apoio ao Corpo Docente. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (org.). **Educação a distância on-line: construindo uma agenda de pesquisa**. 1. ed. (Série tecnologia educacional) p. 275-294. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

KOEHLER, MJ, & MISHRA, P. **What is technological pedagogical content knowledge?** Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (Cite Journal), 9(1). 2009 Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>. Acesso em: 11 out. 2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100013>. Acesso em: 26 nov.2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”. In: **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futuras: programa e trabalhos completos / XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; organizador: Benno Sander – Niterói (RJ): ANPAE; São Paulo (SP): PUCSP/FACED/PPGE, 2011.1 CD-ROM. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos: n. 11). ISSN 1677-3802. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro e COUTINHO, Clara Pereira. **Ensinar com tecnologia, pedagogia e conteúdo**. Vol.5, Número 8 jul. 2013. ISSN 1982-6109. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/304/314>. Acesso em 14 mar. 2020.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD**: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. 2014. Orientadora: Patrícia Alejandra Behar. Tese (Doutorado em Educação) UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre-RS, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94705>. Acesso em: 12 out. 2020.

SOUZA, Lídia Ramos Aleixo de [et al]. Reflexão sobre a dinâmica do “mundo vuca” e seu impacto na educação profissional a distância. In: **24º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância** – CIAED, 24, 2018, Florianópolis, SC. Anais (on-line). São Paulo: 2018. DOI10.17143/CIAED/XXIVCIAED.2018.5036. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/5036.pdf>. Acesso em 16 dez. 2020.

TCU. PORTARIA-TCU Nº 255, de 25 de setembro de 2012. Institui o projeto pedagógico do Instituto Serzedello Corrêa. **Boletim Interno [do] Tribunal de Contas da União** - BTCU. Edição Especial. Brasília: Ano XLV, n. 21, 26 set. 2012. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A14DF859F4014DF873317E3137>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TCU. PORTARIA-CCG Nº 15, de 29 de setembro de 2017. Aprova o Plano Diretor de Desenvolvimento de Competências para o período de outubro de 2017 a março de 2019. **Boletim Interno [do] Tribunal de Contas da União – BTCU Administrativo**. Edição Especial. Brasília: Ano 36, n. 28, 29 set. 2017. Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A254E4F68C0154E845D37D500D>. Acesso em: 22 nov. 2020.

TCU. **Plano Diretor de Desenvolvimento de Competências – PDDC**: maio 2020 - março 2021. Brasília: TCU, 2020. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881E73726BD2017377843A8770AD>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 9 out. 1998.

UNESCO. Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación. Montevideo, Uruguai: Ed. Trilce, 2004.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. [Título original: *Glossary of curriculum terminology*] Paris, França: UNESCO-IBE, 2016.



VIANNA, Maurício [et al.]. *Design thinking: inovação em negócios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. ISBN 978-85-65424-00-4

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. **RDA – Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/26980/8861-19354-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

VILAS-BOAS, R. M. Docência jurídica. Brasília: Editora Fortium, 2007.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (org.). **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: ABED, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283584058_Educacao_a_distancia_online_-_construindo_uma_agenda_de_pesquisa. Acesso em: 19 mai. 2020.

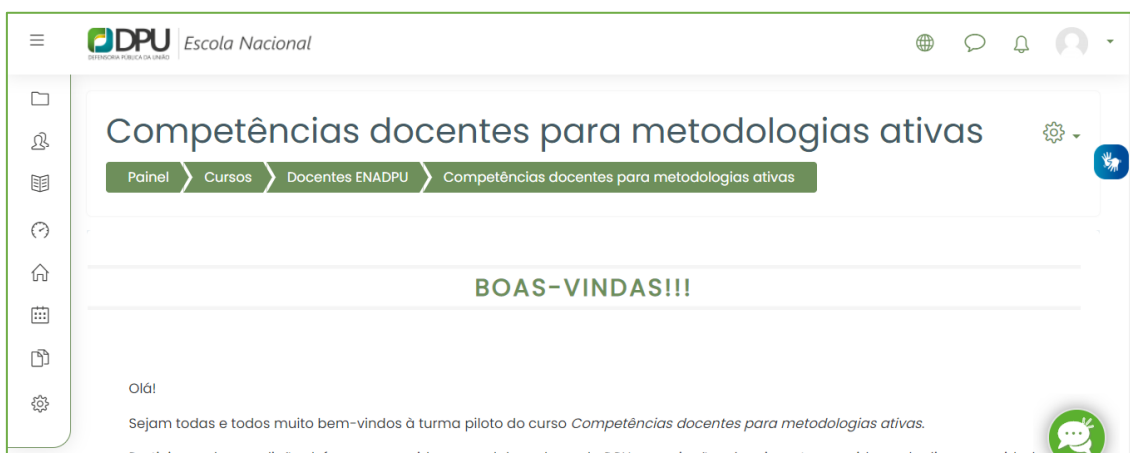
APÊNDICE A - PERSONA E MAPA DA EMPATIA

GALERIA DO PROJETO DE DESIGN THINKING (28/06/2019)			
Participante: Alessandra Werneck de Souza		Tutora: Alessandra Zago	
DESAFIO ESTRATÉGICO (U1) Como conseguimos inspirar facilitadores e coordenadores a planejar aulas dinâmicas e com fundamentação didático-pedagógica definida pela ESDPU?	CONTEXTO DO PROBLEMA (U1) ✓ Nível educacional: Educação corporativa nas modalidades presenciais e a distância ✓ Localização geográfica: Nacional, onde há unidade da DPU. ✓ Perfil e número de alunos: defensores públicos federais e servidores que atuam como contatados, tutores e instrutores dos cursos, futuros interessados em atuar ✓ Stakeholders: defensores públicos federais e servidores que atuam como contatados, tutores e instrutores dos cursos, futuros interessados em atuar, equipe da ESDPU, participantes dos cursos, demandantes dos cursos.	PERSONA (U2)	
MAPA DA EMPATIA (U2)  <p>Diz (says): Foi assim que <u>vocês</u> me solicitaram....</p> <p>Pensa (thinks): Preciso "fazer bonito" frente aos meus pares, que domino o assunto!</p> <p>Faz (does): Desenvolve o conteúdo da forma que sabe fazer, ou seja, da forma que sempre aprendeu-recebeu de seus professores bacharéis.</p> <p>Sente (feels): * Não recebeu o devido apoio técnico operacional da escola! * Preciso melhorar o trabalho desenvolvido!</p> <p>perfil do entrevistado</p>		Desenho ou imagem 	Nome criativo <i>Recruta em alto mar!</i>
		Características: <ul style="list-style-type: none"> • Profundas conhecimentos acerca da temática. • Pouca disponibilidade de tempo • Ambicioso • Análise o custo-benefício • Não percebe questões didático-pedagógicas. • Facilidade com a escrita e com a sustentação oral, mas é tímido. • Vocabulário muito técnico 	
		Necessidades: <ul style="list-style-type: none"> • Ter reconhecimento além dos pares e além da instituição. • Custo-benefício da atividade que irá desenvolver (dificuldade X remuneração) 	
		Motivações: <ul style="list-style-type: none"> • Plantar uma sementinha de "open-minded" • Desenvolver trabalhos com o docente. 	
		Letra da Pessoa <i>Quero ir, mas não sei como!</i>	

Desenvolvido para a disciplina 3 – Design Thinking

APÊNDICE B – ARTEFATO – SOLUÇÃO DE APRENDIZAGEM

Página inicial do curso



Link de acesso ao curso:

<https://ead.dpu.def.br/course/view.php?id=158>

usuário: BancaEnapTCC

Senha: Feliz@2021

