

O Projeto ALFA Tuning e a Área de Direito

Competências como Eixo da Formação na Perspectiva Latino-Americana

Profa. Dra. Loussia P. Musse Felix

Introdução. O Projeto Tuning. A Área de Direito na América Latina. Formação em Direito – Concepções Curriculares na América Latina. Mapa de Profissões. Competências Específicas Identificadas. Competências Genéricas na América Latina e as Competências de Direito. Metodologia e Resultados da Consulta Realizada na Área de Direito. Resultados da Consulta. Conclusão. Referências Bibliográficas.

Introdução

Este artigo visa oferecer uma breve apresentação do Projeto ALFA Tuning na América Latina e do tema das competências como eixo da formação em Direito. Neste sentido nos filiamos à perspectiva editorial da *Notícia do Direito Brasileiro*, que, desde seus primórdios, tem se constituído como veículo não apenas da doutrina ou teorias jurídicas, mas também se dedicado ao tema da formação em Direito no país¹. No número anterior a esta publicação constaram quatro artigos relacionados ao ensino do Direito, sendo que um deles apresenta um resgate histórico da experiência acadêmica da Faculdade de Direito da UnB desde sua fundação (Lira; Aranha, 2006, 15-55) e outros dois discutem, na seção Memória, seu projeto pedagógico no início da década dos 1970 (Cernicchiaro, 2006, 311-329 e Venâncio Filho, 2006, 305-310).

O Projeto Tuning

Sucintamente o Projeto Tuning² pode ser descrito como uma das formas de contribuição ao Processo de Bolonha por parte de universidades européias, que lideradas pelas universidades de Deusto (ES) e Groningen (Holanda) propuseram à Comissão Européia no

· Docente do corpo permanente da Faculdade de Direito da UnB, Coordenadora da Área de Direito do Projeto ALFA-Tuning, membro do Comitê Assessor da Área de Direito da CAPES. Endereço eletrônico loussia@unb.br

¹ A consulta à coleção completa da Revista *Notícia do Direito Brasileiro* revela um interessante dado. Há artigos dedicados ao tema do ensino jurídico desde seu primeiro número, em 1970, quando a UnB se encontrava imersa na mais grave crise institucional de sua história, por conta das repercussões internas do AI 05/1968. O Prof. José Pereira Lira em artigo denominado *A Pesquisa nas Ciências Jurídicas*, pontuado por apelos à unidade em torno do projeto da UnB que fora duramente atingido pelo projeto político-educacional do governo militar, identificava possibilidades de modernização no ensino de Direito pela adoção de tecnologias então inovadoras, como a que denominava de Informática Jurisprudencial.

² O Projeto Tuning tem gerado uma série de documentos complexos que atestam a vitalidade e acolhida de sua proposta. Este material pode ser consultado no sítio eletrônico <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

ano de 2000 um projeto com forte apelo acadêmico no sentido de que caberia aos atores universitários a implementação das políticas européias para a educação superior fixadas ao final do século XX e que foram sistematizadas no chamado Processo de Bolonha.

O denominado Processo de Bolonha foi iniciado formalmente pela assinatura da Declaração da “Área de Educação Superior Européia”, tendo como signatários 30 ministros ou funcionários graduados da área em 19/06/1999. A declaração, assinada na cidade de Bolonha, objetivava em largos termos a adoção de um sistema comum com graus de comparabilidade e que seria baseado essencialmente em dois ciclos de estudos ou formação. Em outras palavras uma estrutura graduação/pós-graduação, ou adotando-se a terminologia inglesa, um sistema *Bachelor/Master*, ou ainda, *Undergraduate/Graduate*. Os pontos seguintes seriam o estabelecimento de um sistema de créditos comum (ECTS), a promoção de maior mobilidade estudantil pela remoção de obstáculos e posterior reconhecimento de títulos; a promoção de cooperação européia para assegurar a qualidade por meio do desenvolvimento de critérios e metodologias de comparabilidade no sistema; a promoção de uma necessária dimensão européia de educação relacionada a um amplo escopo de medidas, tais como cooperação interinstitucional, integração de programas de estudos, treinamento (prática ou estágio) e pesquisa (Wächter, 2004, 266).

Tuning surge, portanto, no marco de criação de uma área comum de educação superior na Europa, com base na necessidade de melhora de qualidade dos sistemas. Assim, aderindo aos principais objetivos do Processo de Bolonha, os participantes e executores do Projeto Tuning vêm trabalhando desde o ano de 2000 com propostas amplas de harmonização, busca de qualidade, comparabilidade, mobilidade, flexibilização curricular e reconhecimento recíproco de titulações por parte do sistema de ensino superior de países da União Européia. Há uma declarada intenção de transformar práticas administrativas e pedagógicas longamente estabelecidas e que geraram um sistema de formação não mais compatível com as demandas de sociedades multi étnicas, em que as funções profissionais apresentam caráter volátil e não mais sujeito a esquemas rígidos ou previsíveis de controle de ingresso e permanência. Busca-se uma mudança do paradigma voltado a uma formação cumulativa do estatuto teórico de um dado campo do conhecimento e da formação profissional para a criação de programas acadêmicos que preparem os estudantes da melhor forma possível para um futuro como cidadãos e membros da sociedade (González; Wagenaar, 2005, 11).

Este objetivo, aparentemente consensual, todavia de implementação bastante complexa na sociedade contemporânea globalizada, indica que a ênfase dos processos

educacionais deve ser deslocada do lugar quase exclusivo da atuação, capacidade e dedicação docentes para a adoção de metodologias capazes de acolher, motivar, preparar e formar em seu campo específico o estudante de nível superior. Propõe-se assim um deslocamento de um modelo baseado no docente como sujeito principal do processo de formação para o estudante como sujeito ativo do processo. Há um deslocamento nas perspectivas sobre a educação, que deverá ser percebida a partir do lugar daquele que aprende.

A boa acolhida do projeto em âmbito europeu indicou sua expansão para a América Latina, em cooperação com projeto ALFA da Comissão Européia. Em março de 2005, em encontro ocorrido em Buenos Aires o projeto Tuning chegou ao continente americano, integrando 18 países e mais de 120 universidades. No primeiro ano abarcou 4 áreas de conhecimento, que já no ano seguinte foram alargadas para 12 grupos de trabalho³.

A I Reunião Geral, que ocorreu em San José, Costa Rica em fevereiro de 2006, teve por objetivo principal definir competências específicas em cada área de conhecimento e que pudessem orientar e guiar reformas estruturais curriculares significativas e afinadas às transformações por que vem passando a educação superior no cenário internacional. Em sentido amplo mudanças que tragam maior eficácia, identidade com o mundo do trabalho, mobilidade, atualização constante e que sejam capazes de absorver a crescente demanda por expansão nos sistemas nacionais de educação superior⁴.

O Projeto Tuning manteve assim a metodologia de discutir as transformações nos sistemas de educação superior a partir do eixo da área de conhecimento, apesar do reconhecimento da fragilização das fronteiras disciplinares estritas, como por exemplo, ao adotar que certas competências são comuns a todas as áreas de formação. Entre estas se destacam a capacidade de análise e síntese, capacidade de aprender, solucionar problemas, capacidade de aplicar o conhecimento à prática, capacidade de se adaptar a novas situações mantendo níveis de qualidade, talento para gerenciar informações e habilidade para trabalhar de forma autônoma ou em grupo (González; Wagenaar, 2003, 33).

³ As áreas originais são Administração, Educação, História e Matemática. Na I Reunião Geral ocorrida em fevereiro de 2006 em San José-Costa Rica foram incorporadas as áreas de Direito (única sob coordenação brasileira), Medicina, Arquitetura, Engenharia Civil, Química, Física, Geologia e Enfermagem.

⁴ Uma análise abrangendo a perspectiva sócio-política e constitucional da expansão do ensino superior a partir da década dos 1990 pode ser encontrada em FELIX, Loussia P. Musse. **A Educação como Bem Público** – perspectivas da regulação do ensino superior no Estado de parceria. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acessado em 28/10/2006.. A pasta que inclui o texto está sob o item Publicações/Eventos-Acervo de Documentos.

Propomos agora um exame das competências estabelecidas pelo Grupo de Direito⁵ assim como adotaremos a estrutura geral proposta no Projeto Tuning para contextualizarmos a análise, ou seja, o ponto de partida é uma breve exposição sobre a área de conhecimento no continente latino-americano, as profissões associadas à formação e análise sobre os resultados da consulta realizada. Note-se que a esta análise não deve ser aplicada diretamente a nenhum país, mas procura estabelecer parâmetros comuns, tanto quanto possível, aos 13 países com representação na área de Direito e que foram Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela.

A Área de Direito na América Latina

A Área de Direito constitui historicamente uma das mais tradicionais formas de acesso ao ensino superior em todo o continente latino-americano e também, em muitos países, a área que inaugurou este nível de formação. É uma área consolidada em termos de objetivos de formação acadêmica, organização de suas instituições de ensino, características de seu pessoal docente, concepção de seus currículos e metodologias de ensino adotadas⁶.

Agrega possivelmente o maior número de estudantes latino-americanos matriculados na graduação ou ciclo I, com tendência de expansão acelerada no ciclo II, ou pós-graduação. Incorpora um amplo grupo de docentes, em termos comparativos com outras áreas.

Como o Projeto Tuning propõe uma revisão e transformação nas práticas pedagógicas de formação universitária, no tocante à área de Direito é fundamental compreender em linhas gerais sua estruturação histórica e perspectivas contemporâneas.

Tanto a área de conhecimento quanto a formação profissional em Direito têm sido fortemente influenciadas pela estrutura do Estado, tendo cabido tradicionalmente aos juristas do continente preencher os quadros de formação no ensino superior e também burocráticos da administração pública. Contudo, desde meados do século XX os

⁵ O grupo foi composto por 17 representantes de universidades em 13 países. Profs. Ricardo Balestra, Graciela Barranco de Busaniche, Carlos Francisco Pérez Rivero, Loussia Musse Felix, Ademar Pereira, Rodrigo Coloma Correa, José Luís Benavides, Juan Morales Ordoñez, Julio Alfredo Rivas Hernandez, Salvador Ventura del Toro, Nauhcatzin T. Bravo Aguilar, Eva Romano, Júlio Américo Ocampos, Josefina Ovelar, Ernesto Álvarez Miranda, Martín Risso e Mayerling Lisbeth Cantor Arias. Inserção acadêmica: 5 Universidades públicas (1 na Argentina, 1 na Bolívia, 1 no Brasil e 2 no México), 12 Universidades privadas (6 católicas, 1 presbiteriana e 5 laicas). Atuação docente: Equilíbrio entre professores vinculados às disciplinas propedêuticas e de natureza técnica. Administração acadêmica: maioria exerce ou já exerceu função de direção ou coordenação de curso de graduação ou pós-graduação na instituição.

⁶ Para uma compreensão geral das mudanças no Ensino Jurídico ocorridas no Brasil na década dos 1990 é possível consultar FELIX, Loussia P. Musse em Da Reinvenção do Ensino Jurídico: considerações sobre a primeira década. In: **OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. p.23-59.

juristas perderam gradualmente sua primazia nos espaços de influência institucional, de hegemonia na definição de políticas públicas e de sua implementação, rompendo-se o paradigma de ordenação social pela via normativa. Esta situação vigorou até as chamadas transições democráticas latino-americanas na década dos 1980.

A partir da década dos 1990 o resgate de instituições democráticas, com o fim dos governos militares, a volta de eleições livres, reconstrução do sistema político-partidário e outros fatores de estabilização social e política, culminando em muitos países com processos constitucionais intensos e com ampla participação popular, demandou dos juristas latino-americanos uma nova atitude frente aos desafios também jurídicos explicitados por espaços mais democratizados das relações sociais.

Pode-se observar palpável mudança de mentalidades e de atitudes em relação ao que tradicionalmente se estabelecera como perfil e responsabilidades do profissional do Direito. A contribuição e impacto destes profissionais para a acolhida, difusão e consolidação de Direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos tem sido notável, não se podendo mais tomar os juristas latino-americanos como profissionais vinculados a uma idéia de neutralidade científica do Direito, que tanto serviu à perpetuação de estruturas de exclusão econômica e social de parcelas majoritárias de populações do continente.

Assim pode-se observar neste século XXI uma atitude crítica e ativa dos juristas latino-americanos em relação a seus sistemas jurídicos nacionais, sendo evidentes o esforço de advogados, magistrados e membros do Ministério Público para trazer a debate, e estabelecer, um novo marco jurídico-normativo que incorpore uma concepção abrangente do papel do Direito e de seus profissionais em sociedades desiguais, multi culturais, multi étnicas, e que apresentam interesses complexos em relação à sua estruturação econômica, política, social e certamente jurídica.

Um reflexo desta transformação tem sido o destaque alcançado pelas categorias do Direito Público no continente, sendo certo que, tanto por influência do debate europeu quanto de fatores político-sociais, os direitos vinculados à esfera pública da existência, como os chamados Direitos Fundamentais, têm concentrado os esforços dos juristas⁷. Estes fatos restabelecem nos profissionais do Direito a convicção de que seu espaço

⁷ No Brasil a mudança de paradigma teórico no Direito está em grande medida associada à expansão de sua pós-graduação *stricto sensu*. Apesar do crescimento do setor sofrer críticas sistemáticas o denominado Sistema CAPES tem atuado de maneira eficaz para garantir um sistema de acreditação e avaliação baseado em critérios sólidos de qualidade. Outro fator indireto do crescimento da pós-graduação é a maior mobilidade docente, pela participação em comissões de avaliação de programas e em atividades típicas da carreira, como examinadores de dissertações e teses, acarretando com isto maior disseminação da produção intelectual. Isto sem mencionar o crescimento desta produção no âmbito de Grupos de Pesquisa e pelas exigências de cumprimento de metas de

de atuação não se vincula a uma atividade prática de impacto irrelevante para o avanço democrático das sociedades latino-americanas.

Pode-se observar desde a década dos 1990 um crescente debate sobre os objetivos, fundamentos, sentidos e métodos de formação dos profissionais do Direito, e que tem como resultado paralelo uma transformação dos parâmetros que até então vigoraram na maior parte das instituições dedicadas ao ensino jurídico.

Enquanto as mudanças conceituais e transformações do sistema político trouxeram certa inovação aos conteúdos teóricos a serem trabalhados no campo da formação em Direito, permaneceu como obstáculo o domínio incipiente dos responsáveis pela condução do processo de formação do que constituem metodologias adequadas de ensino/aprendizagem. Ou seja, para muitos docentes o processo de formação de novos profissionais fica reduzido à exposição intensiva dos estudantes a um campo teórico demarcado, via de regra, por disciplinas estanques, que tomam o Direito por sua explicitação normativa.

É preciso notar que na maior parte dos países latino-americanos a função de professores nas Faculdades de Direito sempre teve um sentido de atividade profissional desempenhada paralelamente ao desempenho de atividades profissionais típicas. Esta característica implica em que grande parte dos professores de Direito exerce funções jurídicas como advogados, juízes, membros do Ministério Público, funcionários públicos ou outras. Também neste caso confirma-se a tese de que a maior parte dos docentes tem vinculação em regime de trabalho apenas parcial com suas instituições de ensino, na condição de horistas.

Assim, os pontos de destaque do processo educacional têm sido basicamente o tipo de formação e atuação docentes, a experiência destes como profissionais do Direito, a reprodução acrítica destas experiências no espaço de interlocução com os estudantes, a adoção de práticas pedagógicas repetitivas e maciçamente vinculadas à aula expositiva. Enfim uma proposta pedagógica determinada e centrada na figura do docente e mais indiretamente nos recursos institucionais.

Todavia processos vigorosos de expansão do acesso aos cursos e Faculdades de Direito, privatização das instituições, mudanças significativas nas características discentes, e demandas externas como estabelecimento de sistemas de credenciamento, avaliação institucional e adoção de parâmetros qualitativos impõem a revisão de conceitos tradicionalmente seguidos.

criação intelectual impostas a docentes e discentes de programas *stricto sensu*. Um significativo número de linhas e pesquisa dos programas está associado ao campo do Direito Constitucional ou da Teoria da Constituição.

Neste cenário comum a toda a América Latina a discussão sobre a adoção de um sistema de educação superior baseado na aprendizagem de competências em lugar de uma preocupação em torno do domínio de conteúdos pode significar a adoção de um novo e mais adequado modelo de formação profissional. As possibilidades de que um sistema de ensino-aprendizagem em Direito venha se vincular a propostas que adotem as competências como pontos de referência são promissoras.

Formação em Direito – Concepções Curriculares na América Latina

No processo de identificar um Mapa da Área na América Latina consideraremos dois indicadores fundamentais. O primeiro deles as concepções curriculares que adotam as instituições de ensino. Este diagnóstico levou em conta as informações oferecidas por cada representante da área na América Latina. Pelo exame das informações oferecidas chega-se à conclusão de que há grande similaridade entre o eixo de disciplinas que orienta a formação jurídica nos diferentes países. Este fato deve-se em parte à vinculação dos sistemas jurídicos nacionais à mesma matriz romano-germânica do Direito. O segundo indicador seriam os Perfis de Titulação e Ocupações Habituais exercidas pelos egressos.

As concepções curriculares sobre a formação jurídica são fortemente influenciadas pela inserção de profissionais do Direito na estruturação e oferta dos cursos. Assim, a dogmática jurídica tem sido a matriz teórica dominante na maior parte das faculdades ou cursos, com ênfase metodológica na transmissão de conteúdos teóricos por parte do docente e absorção destes pelo estudante. Não há uma aproximação sistematizada entre o ensino, a cargo do professor, e os processos de aprendizagem, que são, em grande parte das instituições, ainda muito conservadores, fundados em metodologias de absorção acrítica de proposições teóricas ou memorização de normas jurídicas. O ordenamento jurídico ou sistema normativo é via de regra o eixo estruturante de disciplinas, que se organizam como reflexo de campos jurídicos tradicionais.

Todavia, pode-se notar em alguns países, como conseqüência da disseminação da pós-graduação em Direito ou mesmo profissionalização da carreira acadêmica na área, iniciativas mais ou menos intensas de reforma de currículos, com adoção de propostas de flexibilização curricular, ênfase na formação prática, retorno a uma formação mais crítica, com estudo das relações entre o Direito e outras ciências sociais, e mesmo um discreto distanciamento do Positivismo Jurídico, que dominou as concepções curriculares nos cursos de Direito ao longo das últimas cinco décadas. Processos de avaliação de qualidade do ensino de Direito têm sido executados em alguns países, com reflexo em discussões e transformações

de concepção curricular, perfil docente e necessidade de maior aproximação entre formação teórica e prática, dentre outros⁸.

Pode-se dizer adotando-se a tipologia do Processo de Bolonha que a formação em Direito no continente dá-se em dois níveis.

- I Ciclo – Nível de Graduação em Direito. Trata-se de uma formação alcançada após uma média de cinco anos de graduação. Os graduados obtêm na maior parte dos países latino-americanos, o título de advogado (Argentina, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela). O título de bacharel em Direito é obtido apenas no caso do Brasil. A denominação de Licenciado em Ciências Jurídicas é usada em El Salvador, sendo que no Chile pode-se obter o título de Licenciado em Ciências Jurídicas ou Ciências Sociais. A maior parte das profissões jurídicas requer formalmente apenas o título do I Ciclo. No Brasil o exercício da profissão de advogado pressupõe aprovação em exame próprio da Ordem dos Advogados do Brasil. A ascensão a algumas carreiras jurídicas tradicionais pressupõe aprovação em exames específicos de conhecimento e tempo de exercício profissional.
- II Ciclo – Pós-Graduação em Direito. A Pós-Graduação adquire caráter tanto acadêmico quanto profissional. Está quase sempre estruturada em três níveis. Há cursos de natureza *Lato Sensu* (como especializações e cursos relativos à Educação Continuada) e cursos *Stricto Sensu*, de Mestrado ou Doutorado na Área. As especializações ou cursos de atualização, feitos após o término do I Ciclo, têm se disseminado como meio dos profissionais terem acesso a mudanças de paradigma teórico em suas áreas de atuação profissional ou mesmo em decorrência de transformações normativas consideráveis, como a chamada constitucionalização de Direitos privados.

Em alguns países, como no Brasil, há um sistema público de credenciamento e avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. A obrigatoriedade de formação pós-graduada, ao menos no nível de Mestrado, para exercício da docência tem se disseminado no continente, sendo que em alguns países é já um critério de qualidade consolidado.

Mestrado em Direito – Os mestrados estão disseminados em muitas instituições, e pressupõem uma formação para a docência e atividades de pesquisa. São via de regra especializados em alguma área do Direito, como Direito Público ou Privado, e mais

⁸ No Brasil as mudanças curriculares ocorreram notadamente desde meados dos anos 1990, tendo como marco a Portaria MEC 1886/94. Uma análise bastante rica deste movimento em torno das transformações no Ensino Jurídico no Brasil está contida na chamada Coleção OAB, um série de publicações oriundas da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, iniciada com a obra **OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1992.

recentemente tendem a observar os parâmetros internacionais para o tempo de conclusão, em média de dois anos.

Doutorado em Direito – Nível mais avançado da formação pressupõe atividade de pesquisa sofisticada. O doutorando deve apresentar tese que contribua para o avanço e construção do conhecimento na área. Tendem a apresentar padrão de qualidade internacional e também seu tempo de conclusão tem sido abreviado, ficando em patamar médio de quatro anos.

Apresentamos a seguir um quadro geral sobre a estrutura curricular da área no nível de Graduação ou I Ciclo. Comparando-se a estrutura curricular das instituições educacionais representadas na área de Direito é possível observar certo padrão adotado. Apesar das diferenças entre elas pode-se extrair um Quadro Geral Curricular para o continente. Há um pressuposto comum de que os estudantes nos primeiros dois anos, em regra, devem adquirir uma formação geral de âmbito interdisciplinar, com predominância de disciplinas oriundas das Ciências Sociais ou Humanas. A partir do segundo ano, e em alguns casos já desde o primeiro ano, passam a cursar disciplinas específicas, com o intuito de conhecerem os diferentes campos do Direito e seus procedimentos de realização. Este ciclo dura em média até o quinto ano ou final do curso. Paralelo a este, em média a partir do terceiro ano, inicia-se um ciclo de formação prático-profissional. Pode-se também encontrar disciplinas eletivas ou optativas ainda neste I Ciclo e que tentam oferecer uma área de especialização ao estudante de I Ciclo.

ESTRUTURA CURRICULAR GERAL DA ÁREA	
FORMAÇÃO GERAL INTERDISCIPLINAR	Ciência Política; Introdução à Economia; Introdução à Sociologia; Sociologia Jurídica; Introdução à Filosofia; História do Direito; Pesquisa Jurídica; Teoria Geral do Estado; Ética; Introdução à Antropologia; Psicologia.
FORMAÇÃO GERAL NA ÁREA	Introdução ao Direito I; Introdução ao Direito II; DIREITO CONSTITUCIONAL; DIREITO CIVIL: Direitos Reais, Direito de Família, Sucessões; DIREITO PENAL: Introdução ao Direito Penal, Direito Penal, tipificação e penal; DIREITO COMERCIAL: Introdução ao Direito Mercantil, Direito Mercantil; DIREITO ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO: Direito Administrativo, Direito Financeiro e Direito Tributário; DIREITO PROCESSUAL: Civil, Penal, do Trabalho e Administrativo; Filosofia do Direito; Direito Tributário, Financeiro e Aduaneiro; Direito Administrativo I, II, III, IV; Direito do Trabalho; Direito Agrário; Direito Internacional Privado; Direito Internacional; Público; Direito da Seguridade Social; Direitos Humanos e Garantias; Contratos de Bens e Direito Reais; Título e Operações de Crédito; Obrigações e Contrato Mercantil.
FORMAÇÃO PRÁTICO – PROFISSIONAL	Oficina de Oratória Forense; Oficina de Técnica de Negociação; Oficina de Ética e Exercício Profissional; Prática Profissional; Estágio Curricular Supervisionado; Trabalho de Curso; Atividades Complementares.
FORMAÇÃO OPTATIVA	História do Direito; Sociologia Jurídica; Direito dos Minérios e da Energia; Informática Jurídica; Criminologia; Direito da Integração; Direito Ambiental; Direito dos Danos; Direito dos Consumidores; Direito da Navegação; Mercado de Capitais; Elementos da Mediação; Inglês; Formação Econômica e Social; Técnica em

	Sistemas; Sistemas Políticos Eleitorais; Direitos Humanos; Direitos Ambientais; Contencioso Administrativo; Direito do Comercio Internacional; Direito de Autor; Propriedade Industrial; Corregedoria Publica; Direito Notarial; Condomínio; Direito Monetário; Direito Canônico.
FORMAÇÃO OPTATIVA	Direito Romano; Direito Comparado; Direito Castrense; Direito Turístico; Negociação Coletiva; Relações Humanas e Administração Pessoal; Direito Burocrático; Amparo Agrário; Jurisprudência; Direito Aduaneiro; Organização da Adm. Pública; Direito Marítimo Internacional; Direito Consular; Direito Migratório; Computação; Instituições Políticas; Medicina Legal; Direito Penitenciário; Delitos Especiais; Vitimologia; Procedimentos Especiais; Direitos Humanos; Garantias de Seguridade Jurídica; Garantias Sociais; Sistemas Jurídicos Contemporâneos; Direito Processual Fiscal; Impostos Especiais; Contabilidade Aplicada ao Direito; Direito Urbano; Direito Registral; Direito Municipal; Investimento Estrangeiro.

Mapa de Profissões

A Área de Direito tem vinculação profissional direta, sendo que em todo o continente a formação jurídica tem sentido amplo, propiciando o acesso a múltiplas funções e atividades profissionais. Há desde carreiras típicas do Estado vinculadas obrigatoriamente ao grau de bacharel em Direito, como aquelas relacionadas à administração e funcionamento do sistema judicial até funções de domínio mais recente, como consultorias em organizações não-governamentais, atividades de árbitro ou mediadores em conflitos extra-judiciais. Há ainda funções profissionais não jurídicas, mas tradicionalmente reservadas aos juristas, como a docência em Direito. Em alguns países latino-americanos esta última vem despontando como opção profissional relevante, em virtude do crescimento do número de cursos e faculdades de Direito, e necessidade crescente de novos profissionais. Como síntese pode-se dizer que a Área é imprescindível à administração da Justiça, sendo certo que seus graduados podem exercer um leque de funções profissionais tanto de caráter tradicional como inovador, sendo quase que inesgotáveis as possibilidades de exercício profissional. É também necessário destacar que na América Latina muitos estudantes procuram os cursos de Direito como meio de reforçar uma profissionalização pré-existente, como é o caso de muitos funcionários públicos, nos níveis federal, estadual e de administração municipal.

Apresentamos a seguir um quadro das principais atividades e funções desempenhadas pelos graduados em Direito. Observe-se que o quadro não pode ser aplicado a nenhum país exclusivamente, mas se constitui como um mosaico das profissões que podem ser encontradas nos 13 países que participam do Projeto ALFA Tuning na área de Direito.

PERFIL DE FUNÇÕES PROFISSIONAIS NA ÁREA	
FUNÇÕES PÚBLICAS	FUNÇÕES PROFISSIONAIS DE ÂMBITO PÚBLICO OU PRIVADO
<u>Magistratura</u>	Níveis federal e estadual (juiz de paz, juiz de primeira instância, juiz de segunda instância, corregedores, juiz de contas da República, ministro de tribunais recursais, juiz de corte suprema de justiça) membros de conselho de justiça, tribunal constitucional,

	tribunal agrário.
<u>Ministério Público</u>	Defensor público, defensor de ofício, procurador de Estado (procuradores específicos e auxiliares), auditor militar, procuradores da república, promotores de justiça, procuradores militares.
<u>Funções auxiliares à administração da Justiça</u>	Fiscal em todos os níveis da esfera pública, auxiliares de justiça, funcionários administrativos do sistema judicial.
<u>Administração do Estado</u>	Advogado assimilado à carreira militar, funcionários auxiliares, escrivão, secretário de justiça, diretores e assessores dos órgãos do Estado, secretário de salas civis, penais e do trabalho, assessores jurídicos dos parlamentares, notários, tabeliões (tabeliões de registro civil, dentre outros), funcionário público e representantes em missões diplomáticas.
<u>Assessoria Jurídica Pública</u>	Procuradores municipais. Membros da Advocacia Geral da União.
<u>Segurança Pública</u>	Delegados de Polícia, Administradores Penitenciários.
<u>Docência em Instituições Públicas</u>	Membros de instituições de ensino público (professores e pesquisadores universitários).
FUNÇÕES PRIVADAS	Advocacia (litigante, liberal, advogado empregado, dentre outros), assessor e/ou consultor jurídico de instituições privadas, membros de organizações de conciliação e arbitragem (árbitro, conciliador, mediador), membros de instituições de ensino privado (professores e pesquisadores universitários), notário, investigador na área jurídico-econômica, assessor e/ou diretor responsável pela área jurídica de empresas privadas.

Competências Específicas Identificadas

A Consulta sobre Competências Específicas da área previamente definidas pelo grupo de representantes institucionais demonstrou a excelente acolhida de um novo paradigma educacional voltado para o estudante. Ainda que esta abordagem seja relativamente nova para grande parte dos sistemas educacionais latino-americanos, os resultados quantitativos alcançados na pesquisa sobre as Competências Específicas em Direito, que foi efetuada em 13 países e 17 diferentes instituições na Área de Direito, atesta a boa disposição de docentes, estudantes, graduados e empregadores em relação a novas propostas e metodologias para a formação em Direito.

É oportuno lembrar que uma competência pode ser definida, segundo o glossário *TUNING*, como “*uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades. Fixar estas competências é o objetivo dos programas educacionais. Competências são formadas em variadas unidades de crédito e alcançadas em diferentes estágios. Podem ser divididas em competências relacionadas a áreas de estudo específicas e competências genéricas (comuns a qualquer grau ou curso)*” (González; Wagenaar, 2003, 255).

As competências específicas selecionadas pelos representantes de Direito na II Reunião Geral da Costa Rica foram as seguintes:

- V01-Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico.

- V02-Conhecer, interpretar e aplicar as normas e princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
- V03-Buscar a justiça e a equidade em todas as situações em que intervém.
- V04-Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito.
- V05-Capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas.
- V06-Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de forma efetiva em suas tarefas.
- V07-Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos -entre outros- considerando-os na interpretação e aplicação do Direito.
- V08-Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar em conseqüência.
- V09-Capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente.
- V10-Capacidade de dialogar e debater a partir de uma perspectiva jurídica, compreendendo os distintos pontos de vista e articulando-os com o propósito de oferecer uma solução razoável.
- V11-Considerar a pertinência do uso de meios alternativos de solução de conflitos.
- V12-Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente em âmbito jurídico (inglês, português ou espanhol).
- V13-Capacidade para usar a tecnologia necessária na busca de informações relevantes para o desempenho e atualização profissionais.
- V14-Capacidade para aplicar critérios de investigação científica em sua atividade profissional.
- V15-Capacidade para aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão.
- V16-Capacidade de enfrentar situações novas e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
- V17-Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
- V18-Capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos em relação ao Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa.
- V19-Capacidade para tomar decisões jurídicas fundamentadas.

- V20-Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática.
- V21-Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico.
- V22-Capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instancias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.
- V23-Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder-se adotar uma decisão fundamentada no Direito.
- V24-Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas que representa.

Pode-se inferir que as competências específicas apresentam como proposta de ensino-aprendizagem quatro tendências decorrentes das transformações na Área e anteriormente discutidas. Estas tendências seriam:

- Perda de hegemonia da abordagem teórica tradicional, baseada em uma estrutura restrita e dogmática do conhecimento.
- Busca de uma compreensão socialmente comprometida do Direito e das funções profissionais jurídicas.
- Valorização de competências técnicas e investigativas.
- Valorização da dimensão ética da atuação jurídica.

Outra leitura possível pode ser estabelecida a partir do exame das competências genéricas definidas na esfera latino-americana.

Competências Genéricas na América Latina e as Competências de Direito

As competências genéricas da América Latina foram definidas na I Reunião Geral de Buenos Aires entre 16 e 19 de março de 2005. O objetivo do encontro foi exatamente definir estas competências e não apenas endossar aquelas propostas pelo sistema europeu de ensino. As competências genéricas definidas foram as seguintes:

- Capacidade de abstração, análise e síntese.
- Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
- Capacidade para organizar e planificar o tempo
- Conhecimento sobre a área de estudos e a profissão.
- Responsabilidade social e compromisso cidadão.
- Capacidade de comunicação oral e escrita.
- Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
- Habilidade no uso das tecnologias da informação e da comunicação.

- Capacidade de pesquisar
- Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
- Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas.
- Capacidade crítica e autocrítica.
- Capacidade para agir em novas situações.
- Capacidade criativa.
- Capacidade para identificar, colocar e resolver problemas.
- Capacidade para tomar decisões.
- Capacidade de trabalho em equipe.
- Habilidades interpessoais.
- Capacidade de motivar e direcionar a metas comuns.
- Compromisso com a preservação do meio ambiente.
- Compromisso com seu meio sócio-cultural.
- Valoração e respeito pela diversidade e pelo multiculturalismo.
- Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
- Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
- Capacidade para formular e realizar gestões de projetos.
- Compromisso ético.
- Compromisso com a qualidade.

As competências específicas em Direito, propostas e definidas pelos 17 representantes latino-americanos (abrangendo 13 países) revelam uma abordagem afinada a estas. Há assim uma aproximação a competências relativas ao contexto regional, sendo que foram destacadas ao menos cinco competências específicas de sentido ético, que foram as mais valorizadas, como competências genéricas, tanto por acadêmicos quanto empregadores na América Latina quando da consulta sobre competências genéricas.

Adotando-se o modelo proposto por Laka e Narvaiza em apresentação perante a Comissão Européia em junho de 2006 as dimensões enfatizadas nas competências específicas e que guardam relação ao grupo de Competências Genéricas na América Latina seriam as seguintes:

- A – Dimensão relativa ao Processo de Ensino-Aprendizagem – Competências específicas vinculadas a V01,V02,V06,V07,V09, V10, V11, V14, V15,V16,V17, V18, V19, V20, V22, V23.

- B – Dimensão relativa aos Valores Sociais – Competências específicas vinculadas a V03, V04, V07, V08, V10, V11, V21, V24.
- C – Dimensão relativa a Habilidades Interpessoais – Competências específicas vinculadas a V05, V17, V10.
- D – Dimensão relativa ao Contexto Internacional – Competências específicas vinculadas a V02, V12, V13.

Como se observa algumas competências específicas se vinculam a mais de uma dimensão, como por exemplo, a de número V10-Capacidade de dialogar e debater a partir de uma perspectiva jurídica, compreendendo os distintos pontos de vista e articulando-os a fim de promover uma solução razoável.

Esta competência articula concomitantemente a uma dimensão relativa ao conhecimento da área, como ser capaz de expor ou adotar uma perspectiva jurídica, também outras como habilidade para dialogar (no campo das competências interpessoais) e ainda agrega valores sociais, uma vez que a solução razoável, ainda que de natureza jurídica, deve estar associada a valores sociais.

Metodologia e Resultados da Consulta Realizada na Área de Direito

A partir da identificação das competências específicas estabelecidas foi realizada nos meses de abril e maio de 2006 uma consulta junto a quatro segmentos (acadêmicos, estudantes, graduados e empregadores) no sentido de avaliar-validar as competências identificadas pelo grupo de Direito. A consulta obteve uma excelente acolhida, atestada pelos bons resultados quantitativos da amostra. No total foram 2.216 respondentes na área de Direito. Houve um relativo equilíbrio entre os países, não tendo havido condições metodológicas, pelo período relativamente curto em que a consulta deveria ser realizada, em correlacionar o número de respondentes com o presumido número de membros das categorias respondentes em cada país. Pode-se também depreender que na obtenção de resultados expressivos foi importante a participação dos Centros Nacionais Tuning, que em alguns países, como o Paraguai, tomou a si a tarefa de empreender a consulta.

Quanto aos procedimentos adotados na consulta podemos sintetizá-los nas seguintes conclusões:

- Ficou evidente que os representantes da área foram os principais responsáveis pela aplicação do instrumento, não tendo havido, em sua maioria, significativo apoio institucional. Em alguns países, onde os Centros Nacionais Tuning – CNT foram mais ativos, as respostas foram mais numerosas proporcionalmente.

- Houve uma seleção prévia dos docentes, estudantes, graduados e empregadores consultados, sendo que a amostra não foi aleatória em nenhuma instituição. No caso dos docentes houve intenção de consultar os com maior tempo na instituição e com regime de trabalho mais intenso. Coleta foi predominantemente por meio de sensibilização presencial.
- No caso dos graduados muitas instituições consultaram ex-alunos que permaneceram vinculados na condição de pós-graduado, em cursos de mestrado ou especializações em Direito.
- Os responsáveis pela amostra procuraram selecionar empregadores com destaque profissional em suas áreas de atuação, como Ministros de Tribunais Superiores, Advogados do sistema público, Procuradores Federais e advogados de escritórios de reconhecida reputação em suas especialidades jurídicas. Em alguns países Ministros da Suprema Corte responderam aos questionários. No Brasil colaboraram com o Projeto Tuning na condição de empregadores a Ministra Ellen Gracie Northfleet e o Ministro Sepúlveda Pertence.

Diferenças de estrutura administrativa, características institucionais e formas de participação dos centros nacionais Tuning levaram à necessidade de autonomia entre as instituições representantes da área de Direito, sendo que em consequência os procedimentos administrativos de consulta foram heterogêneos.

Resultados da Consulta

Quanto aos resultados obtidos a conclusão mais evidente é o alto grau de validação alcançado pelas competências quanto a sua importância. Isto em todos os grupos. Entre a competência que alcançou maior validação quantitativa, que foi a de V24 no grupo dos graduados (3, 858) e a menor validação numérica, que foi a de V12 entre os estudantes (3,336), há uma diferença de apenas 0,522 pontos, ou seja, pouco mais de meio ponto, em uma escala que vai de 1 (nada), 2 (pouco), 3 (suficiente) a 4 (muito).

Este resultado demonstrou uma inquestionável acolhida das competências propostas pelo grupo de Direito Tuning. Quanto à consulta sobre a possível realização destas mesmas competências a amostra indica que seu grau foi sempre menor que o grau de importância conferido, não havendo, todavia, grande disparidade entre competências mais valorizadas e seu grau de implementação. Note-se que aqui se repete o fato de que foram os graduados que conferiram maior valor quantitativo à realização de uma competência, a V24 (3,279) e também o menor valor a menos valorizada (V12).

O grau de realização da maior parte das competências em todos os grupos está entre os níveis 3,300 até 2,439, salvo exatamente a competência de V12. Assim, pode-se inferir que apesar de sua pouca ou insuficiente realização as competências não deixam de se

apresentar de alguma forma no processo pedagógico, não sendo *a priori*, competências inovadoras.

Quando da II Reunião Geral do Tuning, que ocorreu em Bruxelas o Grupo de Direito apresentou algumas hipóteses para estes resultados. O primeiro de que os consultados apresentaram uma auto-avaliação tendente a uma atitude de acomodação, que parte da premissa de que as propostas pedagógicas vigentes são em alguma medida adequadas à formação do bacharel em Direito. Levando-se em conta que a avaliação da realização de uma competência tem como ponto de partida geral o grau de expectativa quanto a sua realização, pode-se inferir que o grau de expectativa de realização de competências seria relativamente modesto.

Comparando-se os resultados e a variância alcançados pode-se concluir que a avaliação entre grupos e entre competências mais e menos valorizadas não foi expressiva, tendo oscilado entre todos os grupos consultados em menos de 1 ponto entre a mais e a menos importante.

Assim podem ser concluídos os seguintes resultados principais:

- Validação das competências por todos os grupos consultados. A acolhida de todas as competências propostas pelos representantes docentes no projeto Tuning revela que este pode expressar os paradigmas em mudança, mas também modelos consolidados da educação jurídica no continente. Há que se ressaltar que nenhuma das competências específicas propostas recebeu menos que o conceito importância suficiente ou considerável nas quatro grupos consultados (o nível 3,181 entre estudantes na competência V20).
- Resultados revelam pouca variância numérica entre competências menos e mais importantes. Entre os quatro grupos consultados todos valorizaram as competências propostas, havendo uma crítica mais evidente quanto a sua realização nos processos educacionais.
- Revelam abordagem ainda vinculada à formação clássica, com ênfase em competências gerais relativas a um efetivo desempenho profissional.

Ao enfrentar a análise das competências mais destacadas pelos quatro grupos, ficou evidente a enorme convergência entre as competências selecionadas como mais importantes. Isto sempre tendo em mente que não há grande variância entre estas.

Adotando o quadro comparativo oferecido pelos estatísticos responsáveis pelo projeto, que dispõe sobre as competências mais e menos importantes para cada grupo, os representantes Tuning chegaram à conclusão que as competências mais destacadas refletem uma absorção do modelo de formação jurídica mais recorrente e tradicional no continente, ou

seja, do profissional com competências de natureza mais teórica, ainda vinculada ao paradigma da valorização do conhecimento abstrato.

Note-se que as competências específicas mais associadas com as competências genéricas propostas pelo Tuning tiveram acolhida menos significativa, devendo-se apontar que se referem via de regra a competências técnicas ou instrumentais. Houve convergência entre os quatro grupos nas três primeiras competências mais importantes.

- V09-Capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente – Competência relativa ao Processo de Ensino-Aprendizagem.
- V24-Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa dos interesses das pessoas que representa – Competência relativa aos Valores Sociais.
- V19-Capacidade de tomar decisões jurídicas fundamentadas – Competência relativa ao Processo de Ensino-Aprendizagem.

Assim os quatro grupos concordam que a formação jurídica deve estar orientada a competências específicas e privativas da área, que requerem tanto conhecimento teórico quanto capacidade e discernimento no uso do instrumental técnico próprio do campo. Note-se também que as competências acima se vinculam a uma capacidade ativa, em que o profissional do Direito utiliza concreta e eficazmente o conhecimento abstrato da área.

Não deixa de ser esclarecedor uma análise ainda que rápida das competências menos valorizadas por cada grupo consultado.

- Entre os acadêmicos a competência menos valorizada foi surpreendentemente a V14, ou seja, a Capacidade de aplicar critérios de investigação científica. Este fato demonstra a pouca ou nenhuma familiaridade que os docentes em Direito mantêm com a pesquisa acadêmica. Apesar da disseminação recente dos Mestrados e Doutorados, espaços de produção da pesquisa jurídica, muitos dos formadores dos novos profissionais não valorizam a capacidade de investigação, em franco contraste com a necessidade de que os estudantes adquiram autonomia investigativa em um ambiente profissional que requer o crescente acesso e domínio de informação especializada. Esta percepção está em franca colisão com paradigmas contemporâneos da formação profissional, que rejeita a falsa dicotomia “formação profissional *versus* formação para a pesquisa” (Fragale Filho e Veronese, 2004, 68).
- Entre os graduados a competência menos valorizada foi a V05, ou seja, a Capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas. Este fato demonstra que os graduados em Direito se percebem como profissionais competitivos, que não precisam demonstrar competências relativas ao trabalho em ambiente coletivo. Tendem a adotar uma

perspectiva do profissional do Direito como um sujeito solitário, trabalhando em ambiente tradicional de escritórios de pequeno porte ou em funções típicas do sistema judicial. Evidentemente esta percepção é insuficiente para compreender as transformações ocupacionais da maior parte das funções jurídicas. A capacidade de trabalhar em equipe é sem sombra de dúvida uma condição prioritária para o bom desempenho profissional.

- Entre os estudantes a competência menos valorizada foi a V11, ou seja, Considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos. Este fato demonstra que os estudantes são ainda expostos a uma abordagem jurídica, sobretudo contenciosa, que tende a ver no sistema judicial a única via eficaz ou idônea para resolver conflitos. Esta abordagem os leva a desconsiderar um campo jurídico promissor, qual seja, o da crescente busca por meios e profissionais aptos a atuarem como árbitros ou mediadores, notadamente nos campos do Direito Comercial e do Direito de Família.
- Entre os empregadores a competência menos valorizada foi a V06, ou seja, Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de maneira efetiva para suas tarefas. Este fato pode ser compreendido pelas características do grupo de empregadores consultados, a maior parte profissionais vinculados a atividades jurídicas tradicionais, como advogados ou membros da Magistratura e do Ministério Público. Em regra estes profissionais não exercem atividades em equipes interdisciplinares e, portanto, não valorizam esta capacidade.

Da breve análise oferecida pode-se concluir que a partir das competências menos valorizadas projeta-se um perfil de acadêmicos, estudantes, graduados e empregadores ainda não sensibilizados para a necessidade de absorção de competências menos afinadas a uma formação tradicional e a ocupações correlatas. Esta visão se conflita com as evidentes mudanças nas possibilidades ocupacionais para os graduados em Direito, apenas para citar uma, como a necessidade de desenvolver habilidades e competências que permitam a integração harmoniosa a equipes profissionais estritamente jurídicas ou interdisciplinares. A disseminação destas competências no processo de formação é assim um desafio que deve ser enfrentado o quanto antes.

Conclusão

A oportunidade de participação no Projeto Tuning América Latina, no tocante à área de Direito, propiciou uma valiosa discussão sobre um novo paradigma pedagógico. Este novo modelo contempla um projeto de formação voltado para o estudante, necessidade de mudança da mentalidade docente, ainda profundamente arraigada em transmissão de conteúdos e traz à luz pontos de convergência entre os países latino-americanos.

Estes pontos de convergência são muito evidentes na estrutura curricular comum que orienta os cursos de Direito, nas metodologias de ensino-aprendizagem adotadas e ficaram ressaltadas na acolhida expressiva sobre as competências específicas propostas.

Apesar deste cenário comum a mobilidade de estudantes e docentes ainda é muito restrita em todo o continente, ao menos na área de Direito. Trata-se de tentar explorar em um futuro próximo o alargamento destas perspectivas, que seria certamente proveitoso para ambos os grupos. A área de Direito, tanto na Graduação quanto Pós-Graduação, tem apresentado em todo o continente um impressionante crescimento quantitativo, e a despeito das possíveis considerações sobre os aspectos qualitativos desta expansão é inegável seu potencial de absorção de modelos pedagógicos inovadores. A despeito de se constituir como área consolidada a formação em Direito demanda uma melhor adequação entre seu arcabouço teórico e muita das competências apontadas e validadas na consulta do Projeto Tuning.

A simples reflexão em torno das competências a serem obtidas no processo de formação constitui para a área uma mudança significativa de paradigma, que desloca o centro deste processo para a figura do estudante de Direito, historicamente um sujeito passivo destinado a memorizar leis e códigos a serem aplicados ao chamado caso concreto.

Em contraste uma proposta de formação baseada em competências, sem descuidar dos aspectos conceituais, abriga um amplo leque de temas a serem enfrentados na formação jurídica e que têm ficado a margem dos projetos pedagógicos vigentes. Trata-se, por exemplo, para mencionar a competência com mais alto grau de validação alcançada, de dotar os futuros advogados, conforme os denomina a América Espanhola, ou bacharéis, como os denomina o Brasil, de um instrumental técnico, mas também da capacidade crítica para avaliar o impacto das decisões jurídicas a que dão origem. Por longo período esta não foi uma preocupação concreta dos profissionais do Direito, que tendiam a desconsiderar aspectos sociais ou subjetivos das decisões a seu cargo.

A reflexão sobre competências está ainda em seu início, mas os resultados obtidos demonstram que a Educação Jurídica na América Latina está propícia a acolher projetos de transformação de seus conteúdos, metodologia e objetivos.

Referências Bibliográficas

CERNICCHIARO, Luiz Vicente. O Ensino Jurídico em Brasília. In: **Notícia do Direito Brasileiro-Nova Série**. Brasília: UnB/Faculdade de Direito, n. 12, 2006. p.311-329.

FELIX, Loussia P. Musse. A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria nº 1.886/94, de 30 de dezembro de 1994. In: **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p.101-114.

FELIX, Loussia P. Musse. **A Educação como Bem Público** – perspectivas da regulação do ensino superior no Estado de parceria. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acessado em 28/10/2006.

FELIX, Loussia P. Musse. Da Reinvenção do Ensino Jurídico: considerações sobre a primeira década. In: **OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001. p.23-59.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A Pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES-MEC, v. 1, n. 2, 2004. p.53-70.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. Tuning Educational Structures in Europe-Final Report-Pilot Project Phase 1. Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

----- Tuning Educational Structures in Europe-Universities Contribution to the Bologna Process. Universidad de Deusto, Bilbao, 2005.

LAKA, Jon Paul; NARVAIZA, José Luis. Comparación Competencias Genéricas América Latina – Europa, en la conferencia “**Avances de la Reforma Curricular, Resultados del Aprendizaje y Competencias en Educación Superior**”, Bruxelas 16 de Junio de 2006. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal>>. Acessado em 10/10/2006.

LIRA, Laura Fernandes de Lima; ARANHA, Márcio Iorio. A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: Resgate Histórico. In: **Notícia do Direito Brasileiro-Nova Série**. Brasília: UnB/Faculdade de Direito, n. 12, 2006. p.15-56.

PEREIRA LIRA, José. A Pesquisa nas Ciências Jurídicas. In: **Notícia do Direito Brasileiro-Nova Série**. Brasília: UnB/Faculdade de Direito, 1970. p.218-232.

WÄCHTER, Bernd. The Bologna process, developments and prospects. In: **European Journal of Education**. Oxford, v. 39, n. 3, 2004. p.265-273.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Organização da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. In: **Notícia do Direito Brasileiro-Nova Série**. Brasília: UnB/Faculdade de Direito, n. 12, 2006. p.305-310.