

Tuning

América Latina

Ensino Superior
na América Latina:
reflexões e
perspectivas sobre
Direito

Loussia Penha Musse Felix (ed.)



Ensino Superior na América Latina:
reflexões e perspectivas sobre
Direito

Projeto Tuning América Latina

Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito

Loussia Penha Musse Felix (editora)

Autores:

Loussia Penha Musse Felix, Carlos Eduardo Barbé Delacroix,
Graciela M. Barranco Goyena, Rodrigo Coloma Correa,
Guillermo Manuel Delmas Aguiar, Eduardo Víctor Lapenta,
Juan Cristobal Morales Ordóñez, Ademar Pereira,
Julio Alfredo Rivas Hernández, Eva Romano Urbina
e José Salvador Ventura del Toro

2014
Universidad de Deusto
Bilbao

O presente documento foi redigido com a colaboração financeira da Comunidade Europeia. O conteúdo do documento é de inteira responsabilidade dos autores e não deve ser considerado como uma reflexão da posição da União Europeia.

Embora o material seja criado como parte do projeto Tuning-América Latina, ele é propriedade dos participantes formais. Outras instituições de ensino superior têm a liberdade para submeter o material e usá-lo após a publicação, tendo como condição citar a fonte.

© Tuning Project

Nenhuma parte desta publicação, inclusive o desenho da capa, poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida sob quaisquer circunstâncias, inclusive por meio eletrônico, químico, mecânico, óptico, de gravação ou fotocópia, sem solicitar a autorização prévia do editor.

Desenho da capa: © LIT Images

© Publicações da Universidade de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

Depósito legal: BI - 115-2014

Printed in Spain/Impresso na Espanha

Índice

Tuning: passado, presente e futuro. Introdução	9
1. Apresentação da área de Direito: atores e contexto pedagógico-social em brevíssimas considerações	17
2. A área de Direito no Projeto ALFA Tuning América Latina	23
2.1. Fase I do Projeto Tuning para a área de Direito - 2006/2007	25
3. Metaperfil de Direito: metaperfil do profissional em Direito na América Latina – construção, objetivos e perspectivas	29
3.1. Cenários e metodologia de elaboração do metaperfil	29
3.1.1. Fase II do Projeto Tuning para a Área de Direito - 2011/2013	29
3.1.2. Competências genéricas destacadas	31
3.1.3. Competências específicas em Direito	31
3.1.4. Metaperfil: definição	33
3.2. Apresentação dos aspectos centrais do metaperfil elaborado na área	34
3.2.1. Descrição dos componentes centrais	34
3.3. Contrastação do metaperfil em diferentes países: elementos coincidentes e perspectivas	36
3.4. Algumas conclusões	38
4. Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação de competências genéricas e específicas	39
4.1. Introdução	39
4.2. Definição e descrição das competências selecionadas	42
4.2.1. Competência genérica: capacidade para identificar, colocar e resolver problemas	42

4.2.2. Competência específica: capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente	42
4.3. Nível de desenvolvimento das competências, resultados de aprendizagem correlatos e estratégias de avaliação dos resultados de aprendizagem	43
4.4. Resultados progressivos de aprendizagem do estudante nas duas competências: genérica e específica	44
4.5. Sugestões metodológicas para o ensino-aprendizagem e a avaliação por competências	45
4.6. Conclusão	48
5. Tempo do estudante	51
5.1. Introdução	51
5.2. Definição	52
5.3. Método semidireto	53
5.4. Possibilidades no planeamento e na execução das atividades de aprendizagem dos estudantes	54
5.5. Dificuldades enfrentadas na execução das atividades de aprendizagem dos estudantes	55
5.6. A pesquisa Tuning: percepções docentes e discentes sobre o tempo do estudante	56
5.7. Levantamento de dados	56
6. Cenários futuros para as profissões jurídicas	63
6.1. Breve descrição do perfil dos entrevistados	65
6.2. Caracterização dos cenários de futuro propostos	66
6.2.1. Desenvolvimento científico e tecnológico	66
6.2.2. Condições para a vida humana (aspirações)	66
6.2.3. Convivência humana	67
6.3. Impacto das mudanças no contexto profissional	68
6.4. Competências que o novo contexto profissional requererá	69
7. Conclusão geral	73
8. Referências bibliográficas	77
9. Lista de contatos	79

Tuning: passado, presente e futuro

Introdução

Nos últimos 10 anos, houve grandes mudanças no ensino superior no mundo inteiro, entretanto, principalmente na América Latina, houve um período de intensa reflexão, promovendo o fortalecimento entre as nações e começando a considerar a América Latina como sendo um espaço cada vez mais próximo. Estes anos também representam o período entre a transição do projeto Tuning como sendo uma iniciativa criada para responder às necessidades europeias e, em seguida, como uma proposta de um projeto mundial. O projeto Tuning América Latina marca o início do processo de internacionalização do Tuning. A preocupação sobre como avançar o projeto em direção a um espaço compartilhado para as universidades, respeitando tradições e diversidades, não é mais uma preocupação exclusiva dos europeus, ela transformou-se em uma necessidade global.

Para situar o leitor desta publicação, é importante fornecer algumas definições sobre o Tuning. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que o Tuning é **uma rede de comunidades de aprendizado**. O projeto Tuning pode ser visto como uma rede de comunidades de acadêmicos e estudantes interconectados que refletem, debatem, elaboram instrumentos e partilham resultados. São especialistas pertencentes a uma disciplina e atuam com espírito de confiança mútua. Esses especialistas trabalham em grupos internacionais e interculturais, respeitando a autonomia institucional, nacional e regional, trocando conhecimentos e experiências. Eles desenvolvem uma linguagem comum para compreender os problemas do ensino superior e participam da elaboração de um conjunto de ferramentas úteis para o trabalho, que foram consi-

deradas e produzidas por outros acadêmicos. Eles são capazes de participar de uma plataforma de reflexão e de ação sobre o ensino superior, sendo uma plataforma integrada com centenas de comunidades de países diferentes. São responsáveis pelo desenvolvimento dos pontos de referência para as disciplinas que representam e por um sistema de elaboração de títulos de qualidade, partilhados por muitos. Estão abertos à possibilidade de criação de redes de cooperação com as diversas regiões do mundo dentro da própria área temática, sentindo-se responsáveis por esta tarefa.

O projeto Tuning foi criado a partir da colaboração de membros da comunidade que partilharam ideias, iniciativas e dúvidas. Ele é global porque vem seguindo um caminho de formulação de padrões mundiais, mas também é local e regional, respeitando as particularidades e demandas de cada contexto. A recente publicação *Comunidades de Aprendizagem: As redes e a formação da identidade intelectual na Europa, 1100-1500* (Crossley Encanto, 2011) sinaliza que as novas ideias se desenvolvem no contexto de uma comunidade, seja ela acadêmica, social, religiosa ou, simplesmente, como uma rede de amigos. As comunidades do Tuning têm o desafio de atingir um impacto no desenvolvimento do ensino superior de suas regiões.

Em segundo lugar, o Tuning é **uma metodologia** com etapas bem programadas, juntamente com uma perspectiva dinâmica que permite a adaptação aos contextos diferentes. A metodologia tem um objetivo claro: criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis, relevantes para a sociedade, com níveis de qualidade e excelência, preservando a valiosa diversidade das tradições de cada um dos países. Estes requisitos requerem uma metodologia colaborativa, baseada no consenso, sendo desenvolvida por especialistas de diferentes áreas temáticas, que representam as disciplinas e com capacidade de compreender as realidades locais, nacionais e regionais.

Essa metodologia tem se desenvolvido com base em **três eixos**: o primeiro é o **perfil do curso ou do diploma**, o segundo é o **programa de ensino** e o terceiro é a **trajetória de quem aprende**.

O **perfil da qualificação ou do título** emprega a metodologia do Tuning como uma posição central. Após um longo processo de reflexão e de debate entre os membros do Tuning, em diferentes regiões (América Latina, África, Rússia), o perfil dos cursos pode ser definido como uma combinação de forças baseadas em quatro eixos:

- As necessidades da região (do local ao contexto internacional).
- O meta-perfil da área.
- A consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade.
- A missão específica da universidade.

A questão da **relevância social** é fundamental para o desenho dos perfis. Sem dúvida, a análise da relação entre a universidade e a sociedade está no centro do tema da pertinência do ensino superior. O projeto Tuning tem por objetivo identificar e atender as necessidades do setor produtivo, da economia, da sociedade em geral, assim como as necessidades de cada aluno de uma área específica de estudo, sendo mediada pelos contextos sociais e culturais. Para obter um equilíbrio entre essas necessidades, metas e aspirações, o Tuning tem executado consultas com líderes, pensadores e especialistas da indústria, das universidades e da sociedade civil, bem como com grupos de trabalho que incluem outros setores interessados. A primeira fase da metodologia está vinculada à definição das competências genéricas. Cada área temática preparou uma relação das competências genéricas relevantes para a perspectiva de cada região. Essa tarefa se encerrou após o grupo discutir os temas amplamente, chegando a um consenso sobre a seleção das competências consideradas adequadas para a região. Essa tarefa também foi realizada com as competências específicas. A partir da definição do modo de consulta, a etapa final do exercício prático, com foco na relevância social, passou pela análise dos resultados. Essa ação foi realizada de forma conjunta pelo grupo, com atenção especial para não perder nenhuma contribuição procedente das diversas percepções culturais que iluminam a compreensão da realidade concreta.

Após chegar a um consenso em relação às competências genéricas, específicas, consultadas e analisadas, iniciou-se uma nova fase, nos dois últimos anos, relacionada ao **desenvolvimento de meta-perfis para a área**. Na metodologia do Tuning, os meta-perfis são as representações das estruturas das áreas e as combinações de competências (genéricas e específicas) que dão identidade à área disciplinar. Os meta-perfis são construções mentais que categorizam as competências em componentes reconhecíveis e que ilustram suas interconexões.

Paralelamente, pensar sobre a educação é refletir sobre o presente, mas também olhar para o futuro. Pensar nas necessidades sociais e antecipar as mudanças políticas, econômicas e culturais. É necessário considerar e prever os desafios que os futuros profissionais deverão enfrentar e o impacto que cada perfil de curso ou diploma terá, uma vez que a criação dos perfis é um exercício de visão de futuro. No presente contexto, a criação dos cursos leva tempo para planejar, desenvolver e aprovar. Os estudantes precisam de anos para obter os resultados e amadurecer o aprendizado. Em seguida, ao concluir o curso, deverão estar preparados para agir, inovar e transformar as sociedades futuras onde encontrarão novos desafios. Os perfis das qualificações deverão visar mais o futuro do que o presente. Por isso, é importante considerar as tendências de futuro de um campo específico e da sociedade como um todo. Esse é um indicador de qualidade que faz parte da criação. O projeto Tuning América Latina começou a usar uma metodologia para incorporar **a análise das tendências de futuro na criação dos perfis**. Sendo assim, o primeiro passo foi buscar uma metodologia de elaboração de cenários de futuro, analisando os estudos mais relevantes sobre o ensino, com foco nas mudanças das instituições de ensino superior e nas tendências das políticas educativas. Selecionou-se uma metodologia baseada em entrevistas qualitativas, com dupla entrada, com questões que levavam à construção de cenários de futuro sobre a sociedade, suas mudanças e os impactos destas mudanças. Isso serviu de base para a segunda parte das questões, abordando especificamente as características da área administrativa, suas transformações em termos genéricos, as possíveis mudanças nos cursos que tinham tendência de cancelamento, bem como as possibilidades de surgimento ou de mudança de novos cursos. A parte final procurou antecipar, com base nas coordenadas do presente, e nos fatores de mudança, o possível impacto nas competências.

O último elemento, que deve ser considerado na criação dos perfis, está ligado à **relação com a universidade que concede a qualificação ou o título**. A missão da universidade deve estar refletida no perfil da qualificação que está sendo elaborada.

O segundo eixo da metodologia está vinculado aos **programas de ensino**, sendo necessário incluir os componentes importantes do Tuning, são eles: de um lado, o volume de trabalho dos estudantes, contemplado no acordo do Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), bem como todo o estudo em que ele se fundamentou; e, de outro, a intensa reflexão sobre como aprender, ensinar e avaliar as competências. Estes aspectos vêm sendo abordados pelo Tuning América Latina.

Portanto, abre-se um importante espaço de reflexão sobre o futuro das **trajetórias de quem aprende**. Um sistema que propõe a centralização no estudante, considerando onde nos situamos a partir dessa perspectiva para interpretar e aprimorar a realidade na qual estamos inseridos.

Por fim, é necessário lembrar que Tuning é **um projeto**, e, como tal, engloba objetivos, resultados e um contexto específico. Ele surgiu na Europa, em 1999, resultante do desafio criado pela Declaração de Bolonha. Desde 2003, o Tuning transformou-se em um projeto que transcende as fronteiras europeias, iniciando um intenso trabalho na América Latina. Nesse contexto, foram percebidas duas problemáticas concretas para a universidade como entidade global: em primeiro lugar, a necessidade de modernizar, reformular e flexibilizar os programas de ensino em função das novas tendências, necessidades da sociedade e realidades dinâmicas de um mundo vertiginoso; e, em segundo lugar, vinculada com a questão anterior, está a importância de transcender os limites do corpo docente no aprendizado, oferecendo uma formação que promovesse o reconhecimento do aprendizado além das fronteiras institucionais, locais, nacionais e regionais. Desta maneira, criou-se o projeto Tuning América Latina que, na primeira fase (2004-2007), teve por objetivo iniciar um debate com a meta de identificar e trocar informações, além de aprimorar a colaboração entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da qualidade, eficiência e transparência dos cursos e dos programas de ensino.

A nova fase do projeto **Tuning América Latina (2011-2013)** baseia-se no fruto do desenvolvimento da fase anterior, na demanda atual das universidades latino-americanas e dos governos para facilitar a continuação do processo iniciado. A nova etapa do Tuning na região tem por objetivo contribuir com a criação de um Espaço de Ensino Superior na América Latina. Esse desafio engloba quatro eixos de trabalho bem definidos: aprofundar os acordos de **elaboração dos meta-perfis e dos perfis das 15 áreas temáticas** do projeto (Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química); contribuir com a **reflexão sobre cenários futuros para as novas profissões**; promover a criação de **estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências**; além de criar um **sistema de créditos acadêmicos de referência (CLAR-Crédito Latino-Americano de Referência)**, que facilite o reconhecimento dos cursos na América Latina e possibilite a articulação com os sistemas de outras regiões.

A modalidade do Tuning para o mundo foi iniciada na América Latina, mas a internacionalização do processo não seria produtiva sem a colaboração de um grupo de acadêmicos prestigiosos (230 representantes de universidades latino-americanas) que acreditaram no projeto e empenharam tempo e criatividade para executá-lo no continente latino-americano. É um grupo de especialistas nas diferentes áreas temáticas, que aprofundaram e embasaram na dimensão e na força educacional, com base no compromisso de exercer uma tarefa conjunta que a história colocou em suas mãos. As ideias, as experiências e o empenho deste grupo possibilitaram o progresso e os resultados alcançados que apresentamos nesta publicação.

É importante destacar que o projeto Tuning América Latina foi criado, coordenado e administrado por latino-americanos que trabalham na região, com a colaboração de Maida Marty Maleta, Margarethe Macke e Paulina Sierra. Essa configuração também marcou um estilo de trabalho, de comportamento, de apropriação de ideias e de respeito sobre como o projeto seria executado na região. Em função desta experiência, determinou-se que, quando outras regiões entrarem para o Tuning, será formada uma equipe local com a responsabilidade de considerar as particularidades e os elementos necessários para responder às necessidades específicas, ainda que sejam comuns no mundo globalizado, resultando em importantes dimensões próprias da região que devem ser respeitadas.

Vale destacar os coordenadores das áreas temáticas, que são: César Esquetini Cáceres - Coordenador da Área de Administração; Jovita Antonieta Miranda Barrios - Coordenadora da Área de Agronomia; Samuel Ricardo Vélez González - Coordenador da Área de Arquitetura; Loussia Musse Felix - Coordenadora da Área de Direito; Ana María Montaña López - Coordenadora da Área de Educação; Luz Angélica Muñoz González - Coordenadora da Área de Enfermagem; Armando Fernández Guillermet - Coordenador da Área de Física; Iván Soto - Coordenador da Área de Geologia; Darío Campos Rodríguez - Coordenador da Área de História; José Lino Contreras Véliz - Coordenador da Área de Informática; Alba Maritza Guerrero Spínola - Coordenadora da Área de Engenharia Civil; María José Arroyo Paniagua - Coordenadora da Área de Matemática; Christel Hanne - Coordenadora da Área de Medicina; Diego Efrén Rodríguez Cárdenas - Coordenador da Área de Psicologia, e Gustavo Pedraza Aboytes - Coordenador da Área de Química.

Os coordenadores de área, acadêmicos, que foram selecionados pelos grupos temáticos, foram fundamentais para ampliar as pontes e estreitar

tar os laços entre o Comitê de Gestão do projeto e os grupos temáticos que eles representam. Os coordenadores criaram uma valiosa articulação entre as áreas, mostrando grande capacidade de assimilar assuntos específicos de cada disciplina, com o objetivo de integrar, acolher, aprender e potencializar as contribuições. Os coordenadores foram responsáveis pela elaboração das pontes entre o sonho e a realidade, pois tiveram que traçar novos caminhos para possibilitar a execução das ideias, para criar o vocabulário próprio das áreas, novos enfoques e os programas propostos, abrindo o caminho para que cada grupo pensasse e desenvolvesse a especificidade de cada disciplina. O processo, seguido da criação coletiva, requer uma forte rede de generosidade e rigor. Eles conseguiram administrá-los, obtendo resultados concretos e de sucesso para o projeto.

Além da contribuição das 15 áreas temáticas, o Tuning América Latina conta com o acompanhamento de mais dois grupos transversais: o grupo de Inovação Social (coordenado por Aurelio Villa) e o grupo dos 18 Centros Nacionais Tuning. O primeiro grupo criou novas dimensões que enriquecem os debates e abrem espaço para uma reflexão sobre o futuro das áreas temáticas. Sem dúvida, esse novo âmbito de trabalho oferecerá perspectivas inovadoras para considerar um ensino superior de qualidade e conectado com as necessidades sociais de cada contexto.

O segundo grupo transversal, que desempenha um papel importante, consiste dos Centros Nacionais Tuning, formados pelos representantes das instâncias máximas das políticas universitárias de cada um dos 18 países da região, que acompanharam o projeto desde o início, e que apoiaram e ampliaram a realidade dos contextos nacionais às necessidades ou às possibilidades que se desenvolveram a partir do projeto Tuning.

Eles compreenderam, dialogaram com outros, difundiram, implementaram essas possibilidades e atuaram como modelo na hora de buscar referências e metas possíveis. O Centros Nacionais representam a contribuição da América Latina para o projeto Tuning, contextualizando os debates, assumindo e adaptando os resultados aos prazos e às necessidades locais.

Agora encontra-se na fase de finalização de uma etapa de trabalho intenso. Os resultados previstos no projeto foram alcançados, superando as expectativas. Como fruto desse esforço e compromisso, apresenta-

mos a seguir as reflexões da área de Direito. Esse processo finaliza com o desafio de continuar elaborando as estruturas educativas para que sejam mais dinâmicas, favorecendo a mobilidade e o encontro dentro da América Latina, criando as pontes necessárias com outras regiões do mundo. Este é o desafio do projeto Tuning na América Latina.

Julho de 2013

Pablo Beneitone, Julia González e Robert Wagenaar

1

Apresentação da área de Direito: atores e contexto pedagógico-social em brevíssimas considerações

Nos meados da segunda década do século **xxi**, os desafios que se apresentam para a educação superior na América Latina são fundamentalmente vinculados a dois pilares: responder a demandas estabelecidas nas políticas públicas por expansão do acesso, permanência dos estudantes e maior qualidade nos processos de formação acadêmica, assim como aprofundar a pertinência social e profissional dos projetos pedagógicos institucionais e de cursos específicos.

A consolidação de políticas públicas que têm sido adotadas para propiciar educação superior a um crescente número de estudantes, de diferentes estamentos sociais e étnicos, tem trazido desafios específicos também para o campo da educação jurídica, uma das áreas com maior número de vagas oferecidas tanto em universidades quanto nas diferentes modalidades de instituições educacionais em todo o continente.

A educação em Direito pode, assim, ser identificada por algumas características presentes em maior ou menor grau em todos os países. É uma área com sólida tradição histórica¹ e que apresenta evidentes especificidades nacionais e intrarregionais.

¹ Os cursos de Direito se iniciaram nos países da América Latina entre os séculos **xvi** e **xix**. Consta o surgimento da primeira Faculdade de Direito no México com a criação da Real e Pontificia Universidade do México, fundada em 21 de setembro de 1551 e conhecida, atualmente, como Universidade Nacional Autónoma do México. No Equador, o estudo e ensino do Direito iniciou-se no século **xvii** com a fundação da primeira universi-

Entretanto, a despeito das diferenças, é importante notar as semelhanças, como o fato de as faculdades ou cursos de Direito concentrarem em todos os países um percentual considerável dos matriculados no ensino superior, tanto em instituições privadas quanto no sistema público. Os cursos de Direito são buscados ainda por parcela considerável das elites nacionais (em termos de renda e recursos) nas instituições de maior reconhecimento científico e acadêmico. Uma massa considerável de estudantes de Direito pode também ser encontrada em lugares de pouca ou inexpressiva reputação institucional em todos os países. Temos, como consequência, que os graduados² na área apresentam diferenças muito acentuadas na qualidade da formação que receberam e, por conta disso, suas oportunidades de inserção profissional serão determinadas também pelas características de qualidade ou insuficiência da educação que receberam.

A área de Direito se integrou ao que podemos denominar de experiência Tuning, desde a perspectiva de que a educação jurídica em seus países, apesar de sua larga tradição, encontra-se em um ponto de esgotamento de modelos sustentados em uma abordagem formalista³ do

dade equatoriana, em 1586. No ano de 1758 surgiu a primeira Faculdade de Direito do Chile, instituída pela Real Universidad de San Felipe. A Faculdade de Jurisprudência da Universidade Real da Argentina surgiu com a criação da Cátedra de Instituta, em 26 de fevereiro de 1791. Na Nicarágua, o estudo do Direito se iniciou na Universidade Nacional Autónoma de Nicarágua no ano de 1812. No Brasil, foram criados dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda em 11 de agosto de 1827, por decreto de Dom Pedro I. No Paraguai, foi com o decreto de 15 de março de 1850 que se criou a primeira Escola de Direito do país, instituída por Don Carlos Antonio López. Estas informações sobre os primeiros cursos nos diferentes países foram oferecidas pelos representantes nacionais da área de Direito no Projeto ALFA Tuning.

² Na redação do texto, apesar de reconhecermos a significativa relevância da denominada linguagem inclusiva, optamos por adotar a norma formal da língua portuguesa, que utiliza o gênero masculino como critério universal. Esta forma de abordagem está evidentemente sujeita a todas as críticas que possam ser apresentadas por todas as mulheres que exercem a docência em Direito, as estudantes, graduadas e outras que porventura sintam-se afetadas pelo critério formal aqui adotado.

³ O conceito de direito formalista identifica o sistema jurídico com a lei e o considera completo, coerente e orgânico, assim como capaz de apresentar soluções uniformes aos problemas da comunidade política. Em sua versão radical associa as regras de validade formal à justiça. A educação jurídica formalista, que reforça e reproduz o conceito de direito formalista, circula em torno do enciclopedismo curricular, da memorização e do conceitualismo (BONILLA MALDONADO, 2013, p. 262).

conhecimento jurídico. Na estrutura pedagógica prevalecente, ao menos na maior parte das atividades desenvolvidas no âmbito da educação jurídica latinoamericana, os atores principais, docentes e discentes, estão reduzidos a papéis estanques, em que um deles «ministra conhecimentos» e controla os procedimentos pedagógicos enquanto os outros os «absorvem» e seguem proposições teóricas defendidas pela parte que detém o pretense saber jurídico.

A pedagogia, metodologia, projeto ou experiência Tuning, como se queira tomá-la, constituiu para a área de Direito uma possibilidade fascinante de olhar o processo de educação a partir de outro ângulo. Ao longo dos cinco anos, não subsequentes, em que o grupo trabalhou as propostas metodológicas recebidas do comitê de gestão do Projeto Tuning, foi feito um exercício sobretudo de alteridade. Este exercício foi o de deslocar toda a atenção e reflexão possíveis para aqueles que têm tido nos processos pedagógicos a voz silenciada por outros que ainda acreditam portar todo o conhecimento e estabelecer procedimentos necessários à formação de seus ouvintes. Quer falem espanhol, português ou línguas indígenas pré-colombianas, aos estudantes de Direito na América Latina deve ser reconhecido o papel central nos processos de ensino-aprendizagem em que estão inseridos. Isto significa que também os docentes devem vivenciar as relações pedagógicas de forma ativa, refletindo permanentemente sobre suas práticas e atitudes como educadores. A possibilidade de exercer uma docência em que sejam reconhecidos como profissionais valiosos para a consolidação da sociedade democrática na América Latina implica que também as instituições de ensino superior devem compreender e prover os meios e estrutura para que o lugar da pedagogia seja o espaço do encontro e do estabelecimento de vínculos de confiança, responsabilização mútua e comprometimento entre discentes e docentes.

Tuning nos apresenta alguns caminhos possíveis para realizar este objetivo. A ideia de que um compartilhamento de experiências, expectativas, projetos e metodologias entre docentes de distintos países poderia conduzir a novas e mais pertinentes propostas pedagógicas está no cerne do projeto.

Esta publicação, que ora oferecemos como resultado de um trabalho coletivo que abrangiu, ao longo das duas fases do Projeto Tuning América Latina, 13 países e 19 instituições representadas por 18 docentes, tem o objetivo tanto de relatar a experiência quanto de oferecer resultados que se articulam ao que foi, na América Latina, o Projeto

Tuning para a área de Direito. Estes resultados estão associados às demais áreas de conhecimento que integraram o projeto e que também se depararam ao longo do período com as mesmas tarefas. Para todos os acadêmicos que compartilharam a experiência, foi um privilégio constatar que ao lado das especificidades de área o lugar do encontro interdisciplinar foi sempre fecundo. Sobre a base segura das competências genéricas da América Latina, portanto comuns a todas as áreas, foi empreendido o exercício de pensar as competências específicas que deveriam ser propostas como núcleo da formação de graduados. Subsequente a esta fase foi enfrentado o desafio de imaginar cenários profissionais para um futuro no qual a maioria de nós, que participamos de Tuning América Latina, não mais estaremos atuando, mas que será vivido pelas gerações de jovens que hoje nos acompanham na condição de estudantes. Refletiu-se sobre as horas de preparação e trabalho destes estudantes para além da medida evidente das horas despendidas em salas de aula. Buscou-se identificar novas metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação baseadas em competências e, finalmente, estabelecer o que foi denominado como metaperfil pelos coordenadores gerais do projeto, mas que, descobriu-se mais tarde, é a síntese de tudo isto, das competências, do futuro e de nossa capacidade de criar novas possibilidades pedagógicas. Foram estas nossas tarefas, nosso privilégio, mas também nossas dificuldades.

Este relato de nossas experiências e propostas com o Projeto Tuning não tem a pretensão de oferecer um quadro exaustivo dos conceitos, metodologias e processos pedagógicos com que nos envolvemos na condição de participantes da área de Direito. Esta publicação não almeja também estabelecer um diálogo circunscrito a especialistas, profissionais familiarizados com o discurso acadêmico jurídico, que se ampara, via de regra, em argumentos teóricos que buscam sustentação científica a partir de uma revisão da literatura. Nossos argumentos se nutrem da trajetória vivida e compartilhada em torno da necessidade fremente de oferecer perspectivas compreensíveis e inovadoras à educação jurídica latinoamericana. Nosso objetivo é, compartilhando este caminho, sensibilizar e comprometer outros docentes, estudantes, gestores, líderes da comunidade acadêmica latinoamericana, e demais pessoas interessadas, a que, a partir do que podemos alcançar, avancem ainda mais e aprofundem processos de educação que venham ao encontro do que podemos vislumbrar. Um futuro que associe saber, ser, estar e compartilhar conhecimentos, atitudes e valores em âmbito local e global.

É bastante conhecida a lição milenar aqui repetida: milhares de velas podem ser acesas a partir de uma única, cuja força não será diminuída por causa da multiplicação de sua chama. E aqui aduzimos, na sociedade contemporânea a chama compartilhada é o conhecimento acolhido por aqueles que trazem sua vela, acendem a chama e levam a outros que também a acolhem, em uma cadeia de luz que desvenda lugares que a primeira chama jamais poderia alcançar.

Oferecemos nosso trabalho na esperança de que esta chama alcance lugares que jamais pudemos vislumbrar. Mas para isto dependemos, evidentemente, de outras mãos e de outros olhos que tomem a si a tarefa de iluminar. A estes estudantes, docentes, pessoas interessadas na educação jurídica que ainda não conhecemos, a todos que no futuro se nutrirão da chama que ora oferecemos, dedicamos o trabalho produzido.

Loussia Penha Musse Felix

Coordenadora da área de Direito nas Fases I e II
do Projeto ALFA Tuning América Latina

2

A área de Direito no Projeto ALFA Tuning América Latina

O processo de alargamento dos espaços de educação formal, visível nos processos de globalização em curso, tem encontrado na educação superior um espaço privilegiado. Poucas instituições, se alguma outra, apresentam melhores condições de internacionalização efetiva quanto as universidades⁴. Seus integrantes são via de regra pessoas com alto grau de educação formal, têm interesse intelectual em processos sociais e culturais de outras regiões, países e continentes e ainda dominam línguas estrangeiras, o que facilita a comunicação. Compreende-se que problemas locais ou nacionais são também universais, como questões ambientais e a necessidade de inclusão de parcelas crescentes da população nos processos educacionais. A pesquisa científica é cada vez mais desempenhada por redes de colaboradores localizados até mesmo em diferentes continentes, e palavras como globalização, internacionalização da educação superior vão permeando intensamente os processos educacionais não apenas das elites, que sempre puderam se valer das trocas intelectuais entre seus integrantes, mas vão atingindo gradualmente atores historicamente excluídos, na América Latina, das possibilidades de imersão em outras

⁴ A internacionalização como missão da universidade impõe que esta torne-se capaz de gerar mobilidade acadêmica, discente e docente, buscando reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às atividades de formação, de pesquisa e de inovação; conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária; e contribuir para a consolidação de espaços integrados do conhecimento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

culturas e países⁵. O acesso a outras formas de perceber campos de conhecimento, metodologias de pesquisa, relações entre o mundo do trabalho e a comunidade acadêmica vai tomando o imaginário também dos estudantes de graduação, contemplados com possibilidades acadêmicas sequer imaginadas há menos de uma década.

Neste contexto a área de Direito apresenta um potencial de integração que se revela quase inesgotável. A ideia de que sistemas jurídicos internos fechados e impermeáveis são suficientes para propiciar o acesso à justiça a seus cidadãos e estrangeiros submetidos à sua jurisdição sofre rupturas positivas, dentre tantos outros fatores, pelo fortalecimento da disseminação dos direitos humanos, que tem uma inafastável dimensão internacional, como fonte normativa e de reflexão sobre o alcance e formas de realização da justiça⁶. Neste contexto de necessidade de reinvenção da educação jurídica, entre outros aspectos, também para além dos sistemas internos nacionais, foi incluída a área de Direito no Projeto ALFA Tuning América Latina a partir do ano de 2006.

A análise da área, dos resultados alcançados e das formas de adoção das propostas teóricas e metodológicas feitas pela coordenação geral do Projeto Tuning será empreendida de forma não linear, mas com abordagem cronológica, pois o projeto foi realizado em duas fases temporais bem demarcadas. Esta opção permite uma mais fácil compreensão destes resultados e de sua natureza, uma vez que os objetivos de cada fase, apesar de complementares, foram também específicos.

⁵ Aderindo ao processo de globalização e internacionalização da educação superior, o governo federal brasileiro lançou no ano de 2011 o programa «Ciências sem fronteiras». Estimou-se o oferecimento de 101 mil bolsas de estudos, no intervalo de tempo de quatro anos, a alunos de graduação e de pós-graduação, visando sua inserção em contextos diferenciados. Como objetivo de longo prazo do programa temos a elevação dos padrões da pesquisa científica a níveis mais próximos dos observados em instituições de ensino internacionais de excelência, além de incentivo à inovação brasileira. Disponível em: <www.cienciassemfronteiras.org.br>. Acesso em: 4 out. 2013.

⁶ Nesta linha de cooperação internacional na área, merece especial menção o Projeto Rede de Direitos Humanos e Educação Superior, um projeto ALFA (Comissão Europeia) que congrega 7 universidades latinoamericanas, 3 europeias e conta ainda com 3 universidades colaboradoras na América Latina e 1 na Europa. Para acesso aos resultados e publicações do projeto, consultar <www.upf.edu/dhes-alfa>.

2.1. Fase I do Projeto Tuning para a área de Direito – 2006/2007

A primeira fase do projeto, entre os anos de 2005 a 2007, consolidou alguns princípios adotados, tais como a afirmação de que os processos pedagógicos devem estar centrados no discente, que a construção e consolidação de competências devem constituir a base desses processos e que a educação se torna um processo permanente na vida do educando⁷. Sobretudo, o objetivo da educação contemporânea seria formar um profissional dotado de autonomia intelectual, metodológica e que fosse portador, como expressão de seu desenvolvimento integral, da capacidade de interagir com outros em sua condição de cidadão e profissional. Na metodologia Tuning, as competências são trabalhadas em duas abordagens complementares. Em um primeiro e mais amplo alcance, temos as denominadas competências genéricas⁸, que são aquelas comuns a qualquer grau acadêmico ou carreira e que deveriam ser de domínio de todos que concluam o nível superior, independente de a qual curso ou área de conhecimento se vinculem. As competências genéricas são adquiridas e consolidadas em diferentes níveis ou ciclos de titulação, desde o bacharelado até o doutorado, para os que alcançam este estágio de educação superior. Competências genéricas foram estabelecidas tanto no âmbito europeu, quando Tuning estava ainda circunscrito a este continente, quanto na América Latina. É interessante observar que encontramos competências genéricas que são específicas de um e outro continente. Entre as competências gené-

⁷ O projeto-piloto do Tuning teve seu marco no ano de 2000 quando um grupo de universidades europeias, em atendimento aos objetivos traçados na Declaração de Bolonha (documento em que os signatários se comprometiam a reformar e integrar estruturas educacionais de ensino superior no espaço europeu), se organizou para realizar pesquisas, promover debates e apresentar diretrizes e metodologias de ensino e aprendizagem consensualmente compreendidas como relevantes para a qualidade da educação superior no âmbito da comunidade europeia. A partir desta experiência, em 2004, teve início o projeto ALFA Tuning-América Latina, que surgiu com a finalidade de promover reflexões e acordos sobre questões relevantes para a educação superior na região e que se desenvolveu em duas fases. Para mais informações, acesse <<http://www.tuningal.org/>>.

⁸ Tuning distingue três tipos de competências genéricas: competências instrumentais – capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; competências interpessoais – capacidades individuais, tais como habilidades sociais de interação e cooperação; competências sistêmicas – capacidades e habilidades relacionadas aos sistemas globais (combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos), sendo necessária a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais para o domínio das competências sistêmicas (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p.35).

ricas distintas entre a Europa e a América Latina, encontramos a capacidade de demonstrar reconhecimento sobre necessidade de oportunidades iguais e temas de gênero⁹ (competência genérica n. 6 na Europa) e compromisso ético¹⁰ (competência genérica n. 26 na América Latina), que são próprias de cada continente. Ao lado desta distinção, encontramos grande similitude na maior parte das competências genéricas entre os dois continentes.

As competências específicas, que são a interface das genéricas, são identificadas com uma titulação específica ou área de conhecimento. Na metodologia Tuning, as 15 áreas de conhecimento que integraram o projeto na América Latina definiram cada uma delas suas competências específicas, ou adstritas ao grau ou carreira.

A área de Direito na América Latina se integra ao projeto na I Reunião Geral¹¹ da Costa Rica, representada por um grupo de professores oriundo de 13 diferentes países¹². Estes professores eram represen-

⁹ <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>

¹⁰ <http://www.tuningal.org/en/competences/generic>

¹¹ Na 1.ª fase, foram realizadas três reuniões gerais: a 1.ª reunião geral ocorreu em São José da Costa Rica (22 a 24 de fevereiro de 2006); a 2.ª reunião geral, em Bruxelas (14 a 16 de junho de 2006); a 3.ª reunião geral, na Cidade do México (21 a 23 de fevereiro de 2007). Para consultar os relatórios da 1.ª fase, acesse: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191>.

¹² Na Fase I participaram os seguintes países, instituições e representantes: a) **Argentina**: Universidad Nacional del Litoral, representada por Graciela M. Barranco Goyena e Universidad del Museo Social Argentino, representada por Ricardo Balestra; b) **Bolívia**: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, representada por Carlos Francisco Pérez Rivero; c) **Brasil**: Universidade de Brasília, representada por Loussia P. Musse Felix e Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, representada por Ademar Pereira; d) **Chile**: Universidad Católica de Temuco, representada por Rodrigo Coloma Correa; e) **Colômbia**: Universidad Externado de Colombia, representada por José Luís Benavides; f) **Equador**: Universidad del Azuay, representada por Juan Morales Ordoñez; g) **El Salvador**: Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, representada por Julio Alfredo Rivas Hernandez; h) **México**: Universidad de Colima, representada por Salvador Ventura del Toro; Universidad de Guadalajara, representada por Nauhcatzin T. Bravo Aguilar; i) **Nicarágua**: Universidad Centroamericana, representada por Eva Romano; j) **Paraguai**: Universidad Autónoma de Asunción, representada por Júlio Américo Ocampos; Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción, representada por Josefina Ovelar; k) **Peru**: Universidad de San Martín de Porres, representada por Ernesto Álvarez Miranda; l) **Uru-**

tantes de instituições com perfis distintos¹³, e sua formação acadêmica e profissional era também variada, com atuação em diferentes áreas e disciplinas do Direito¹⁴. Seguindo-se os objetivos propostos para a Fase I do projeto Tuning na América Latina, foram definidas as competências específicas da área, que adquiriram grande amplitude de objetivos. Vale mencionar 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).

Naquela primeira oportunidade em que um grupo de docentes pôde pela primeira vez pensar em competências profissionais e acadêmicas que em tese poderiam ser implementadas em cenários educacionais tão distintos e com objetivos próprios, a tendência natural foi elaborar um elenco muito amplo.

Nesta primeira fase foram definidas 24 competências específicas¹⁵, associadas às competências gerais para a América Latina, e em cada um dos países membros do Tuning na área de Direito foi feita a consulta

guai: Universidad Católica del Uruguay, representada por Martín Risso; **m) Venezuela:** Universidad Católica del Táchira, representada por Mayerling Lisbeth Cantor Arias.

¹³ O grupo contava com 5 universidades públicas (1 na Argentina, 1 na Bolívia, 1 no Brasil e 2 no México) e 12 universidades privadas (7 Católicas, 1 Presbiteriana e 4 laicas).

¹⁴ A área de Direito foi a única, entre as 15 áreas de conhecimento que participaram do Projeto ALFA Tuning, que foi coordenada por representante do Brasil.

¹⁵ Como resultado da Fase I foi publicado o volume «Informe Final do Projeto Tuning América Latina: Reflexões e Perspectivas da Educação Superior na América Latina», que contém as 24 competências específicas originais da área, sua validação, mapa de profissões e de titulação nas carreiras de Direito. Disponível em português, espanhol e inglês no endereço eletrônico: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC>.

aos quatro grupos de interlocutores: docentes, estudantes, graduados e empregadores. O processo alcançou todos os objetivos propostos para aquela primeira fase, e a discussão e a reflexão sobre a metodologia de uso de competências nos processos educacionais dedicados à formação do bacharel em Direito ganhou força.

As competências específicas foram difundidas em seminários, publicações¹⁶, congressos e encontros científicos da área de Direito. Todavia, a não continuidade do Projeto Tuning nos anos subsequentes à I Fase, que terminou em 2007, trouxe, como era natural, uma desmobilização do grupo e das discussões transnacionais.

Assim, no período que vai de 2007 a 2011, quando se inicia a II Fase de Tuning, a área de Direito se voltou para a tarefa de refletir como as competências poderiam ser trabalhadas e difundidas em suas próprias instituições de educação superior¹⁷.

¹⁶ Para um exame mais abrangente das competências estabelecidas em Direito, consultar Felix, 2006.

¹⁷ A experiência mais evidente, nos anos de intervalo entre as fases I e II, foi a mudança curricular da Universidade Católica Damaso A. Larrañaga, no Uruguai, que adotou as 24 competências específicas como paradigma para os processos pedagógicos implantados em sua Faculdade de Direito no ano de 2010.

3

Metaperfil de Direito: metaperfil do profissional em Direito na América Latina – construção, objetivos e perspectivas

3.1. Cenários e metodologia de elaboração do metaperfil

3.1.1. *Fase II do Projeto Tuning para a Área de Direito - 2011/2013*

A Fase II do Projeto ALFA Tuning América Latina, em termos do trabalho coletivo, foi iniciada em maio de 2011 com uma reunião geral em Bogotá, Colômbia, envolvendo os coordenadores gerais do projeto, representantes dos centros nacionais Tuning e membros dos grupos de área. Houve uma alteração na composição do grupo de Direito, tanto em relação a alguns representantes quanto na presença institucional¹⁸.

¹⁸ O grupo de professores integrantes da Área de Direito sofreu alterações entre as Fases I e II do Projeto ALFA Tuning. Dos 17 representantes anteriores (provenientes de 13 países) permaneceram no projeto os seguintes países, docentes e instituições: **Argentina** – Graciela Barranco de Busaniche – Universidad Nacional del Litoral; **Brasil** – Ademar Pereira – Universidade Presbiteriana Mackenzie, e Loussia P. Musse Felix (confirmada na condição de coordenadora do grupo) – Universidade de Brasília; **Chile** – Rodrigo Coloma Correa – Universidad Alberto Hurtado); **El Salvador** – Julio Alfredo Rivas Hernández – Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer; **México** – José Salvador Ventura del Toro – Universidad de Colima; **Nicarágua** – Eva Romano Urbina – Universidad Centroamericana. Desde a Reunião Geral de Bogotá juntaram-se quatro novos representantes ao grupo: **Argentina** – Eduardo Victor Lapenta – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; **Equador** – Santiago Jaramillo Malo – Universi-

Nesta fase, que visava consolidar as metodologias e avanços do projeto alcançadas na Fase I, buscou-se estabelecer o que se denominou por metaperfil, um conceito em construção que pretendia explicitar e sintetizar tanto as competências desejadas para o profissional em cada área quanto projetar um cenário de futuro para cada área e que levasse em conta as transformações pretendidas na educação superior. No âmbito de cada área foram discutidas as finalidades, os elementos de composição e o conceito de metaperfil. Como consequência os 15 grupos temáticos reunidos em Bogotá adotaram metodologias diversificadas para chegar ao resultado pretendido. Pode-se observar uma estreita correlação entre as práticas metodológicas prevalentes nestas áreas e a forma adotada pelos grupos de representantes na elaboração de seu metaperfil. Em Direito o ponto de partida foi uma avaliação do trabalho desenvolvido na Fase I, quando haviam sido estabelecidas 24 competências específicas para o bacharel em Direito (BENEITONE et. al., 2007, pp. 113-114). Revelou-se um consenso em torno da necessidade de refinamento destas competências definidas cinco anos antes (em fevereiro de 2006), visto que estas eram demasiado amplas e diluíam as possibilidades de sua adoção efetiva.

A agenda relativa ao metaperfil foi, portanto, trabalhada a partir da abordagem de revisão das competências específicas da área de Direito e de uma sintetização das competências genéricas estabelecidas para a América Latina.

A atenção às competências genéricas adquire grande relevância na educação jurídica, uma vez que são estas que propiciarão uma formação pertinente, em termos sistêmicos, instrumentais e interpessoais, também àqueles graduados que não exercerão atividade profissional estritamente jurídica. Ainda que jamais venham a desempenhar tarefas relativas ao campo de conhecimento do Direito, como é o caso de muitos, o domínio de competências genéricas constitui um resultado positivo dos anos de educação superior e pode assegurar possibilidades concretas de inserção profissional em áreas diversificadas. Além desta perspectiva, a área de Direito tem reconhecido a crescente necessidade de trabalho com outras áreas de conhecimento na solução dos problemas jurídicos.

dad del Azuay (a partir da reunião de Guatemala, Juan Morales Ordóñez voltaria a ser o representante); **Paraguai** – Eugenio Jiménez Rolón – Universidad Autónoma de Asunción (a partir da reunião de Guatemala, Guillermo Delmas); **Uruguai** – Carlos Barbé Delacroix – Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

A reflexão sobre competências genéricas é também uma forma de dialogar epistemológica e metodologicamente com outros campos e saberes.

A partir das competências genéricas originais do Projeto Tuning, definidas no ano de 2005, produziu-se uma síntese. Das 27 competências originais então estabelecidas, chegou-se a uma consolidação de 15 competências genéricas. Na visão da área de Direito, estas seriam as competências que deveriam ser propiciadas a todos os estudantes de educação superior, de qualquer área de conhecimento. As competências específicas apresentam, portanto, imbricação total com as competências genéricas.

3.1.2. *Competências genéricas destacadas*

1. Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
4. Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
5. Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
7. Capacidade crítica e de autocrítica.
8. Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
9. Capacidade de tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Habilidades interpessoais.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade.

3.1.3. *Competências específicas em Direito*

1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.

3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso do Direito e a solução de casos complexos.
5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
7. Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.



Figura A
Metacompetências do bacharel em Direito da América Latina

9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.
10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
11. Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
12. Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.

Estas novas competências ampliam as perspectivas de formação do bacharel, pois potencialmente apresentam maior grau de resiliência quanto a diferentes abordagens teóricas, políticas e mesmo ideológicas que permeiam a educação em Direito. Apresentam também bom potencial quanto à sua adoção por diferentes sistemas de ensino nacionais, por docentes inseridos em múltiplos contextos culturais e jurídicos e por parte de autoridades educacionais responsáveis pelas diretrizes governamentais em cursos de educação superior.

3.1.4. *Metaperfil: definição*

O profissional do Direito está comprometido com a defesa e a promoção de interesses de pessoas em um contexto multicultural, local e global.

No plano cognitivo, caracteriza-se por deter conhecimentos fundamentais do Direito Nacional e Internacional. Concomitantemente, possui saberes provenientes de outras áreas, o que lhe permite atuar no sistema jurídico de forma pertinente, crítica e criativa.

No plano procedimental sabe apresentar, defender e solucionar demandas e conflitos de maneira eficiente, estabelecendo conexões entre o que se encontra ordenado pelo sistema jurídico e o caso concreto. Para tanto, interpreta textos normativos utilizando uma metodologia assentada em sua comunidade de conhecimento, avalia axiologicamente possíveis cursos de ação, toma decisões oportunas e as comunica de maneira fundada e persuasiva. Está capacitado para dialogar, negociar e trabalhar em equipe com o objetivo de encontrar as melhores soluções nos temas em que intervém, assim como para adaptar-se a mudanças culturais, sociais e tecnológicas.

No plano dos valores, compromete-se com os direitos humanos e com a consolidação do estado democrático de direito, atuando com base em princípios éticos e assumindo sua responsabilidade social.

3.2. Apresentação dos aspectos centrais do metaperfil elaborado na área

3.2.1. Descrição dos componentes centrais

No metaperfil se buscou alcançar um adequado equilíbrio entre a natureza dos serviços profissionais que se demandam por parte da cidadania e uma séria de variáveis das quais dependem a qualidade das prestações que são outorgadas por advogados, juizes, membros do Ministério Público e tantos outros profissionais do Direito. Situou-se o profissional do Direito em um contexto de defesa de interesses de pessoas, invocando-se o que se reconhece como direito vigente. De outro lado, toma-se posição a respeito de quais são os conhecimentos, destrezas e valores esperados da parte daqueles que desempenham profissões jurídicas. Enfim, de quais competências devem ser reconhecidas naqueles que fazem do Direito seu campo de atuação no mundo do trabalho.

A adequada compreensão do metaperfil requer um exercício de projeção sobre o papel atual e futuro que se deve esperar dos profissionais do Direito. Neste sentido, fenômenos como a tensão entre globalização e multiculturalismo obrigam a atentar para o que ocorre tanto em nível local como internacional.

Considerando-se a proliferação de formas de regulação especializadas em distintas esferas da vida social e a velocidade das mudanças normativas, as exigências dos saberes necessários ao profissional do Direito não devem exceder aquilo que constitui os aspectos básicos ou fundamentais. A partir disto, esses profissionais serão capazes de atualizar permanentemente seus saberes e inclusive dialogar com outras disciplinas, em termos de enriquecer sua perspectiva e estabelecer adequadas conexões com temas que lhes corresponda conhecer.

Há assim um reconhecimento da impossibilidade dos saberes enciclopédicos, sem renunciar, contudo, a análises de caráter sistêmico ou especializado. Isto, na contemporaneidade e em futuro próximo, resulta especialmente pertinente se levamos em conta o aumento exponencial do acesso à informação propiciado pela internet e das crescentes de-

mandas por transparência apresentadas por cidadãos e entidades de defesa de direitos, assim como por organizações internacionais dedicadas aos direitos humanos.

Apesar de historicamente ter sido uma variável chave ao estabelecer-se diferenças entre bons e maus profissionais, em seu processo de formação, raramente foi explicitada como fundamental para seu êxito ou fracasso o fortalecimento de habilidades ou virtudes procedimentais. Assumindo-se a inconveniência desta omissão, no metaperfil apontou-se grande ênfase na capacidade para desenvolver tarefas ordinariamente requeridas aos profissionais do Direito. Assim se reconhece a capacidade de administrar conflitos, negociar e atribuir significado a textos normativos como determinante para a realização satisfatória das tarefas profissionais. O que afinal determina integração com a comunidade profissional e por sua vez confere o reconhecimento dos pares relaciona-se com a capacidade de estabelecer conexões entre situações distintas da vida e o que está estipulado nos textos normativos. Neste ponto, emergem então e com toda força as distintas expectativas que recaem sobre modelos de formação de competências, nos quais os conhecimentos especializados adquirem importância apenas na medida em que podem dar resposta a problemas de caráter prático.

Por certo estas expectativas são perpassadas por uma perspectiva valorativa das tarefas que são desempenhadas. O Direito é, então, matizado pelo compromisso com os direitos humanos, tanto em plano interno quanto internacional, e com o estado democrático de direito. As ferramentas das quais dispõem os juristas supõem adesão a modelos de sociedade que resultem satisfatórios com o atual estado de desenvolvimento humano.

Pode-se dizer que, em termos gerais, o metaperfil contempla um bom equilíbrio entre diferentes modalidades de competências. Não há, como seria de se esperar, tratando-se de uma área vinculada às Ciências Sociais Aplicadas, uma prevalência apenas de competências vinculadas ao plano cognitivo. Há um destaque dos elementos procedimentais das competências, enfatizando a necessidade detectada por tantos críticos do sistema de formação jurídica na América Latina de que o bacharel seja preparado para um exercício adequado de suas funções. Um ponto de destaque neste âmbito é a acolhida de competências interpessoais, rompendo-se um paradigma muito arraigado de que o trabalho do jurista é uma atividade solitária, isolada e que é desempenhada em contextos que privilegiam a atuação individual.

3.3. Contrastação do metaperfil em diferentes países: elementos coincidentes e perspectivas

A fase de contrastação do metaperfil foi circunscrita às instituições representadas na área de conhecimento. Devido à hiperdimensão da área, seria impossível, no tempo planejado e com os recursos disponíveis, uma contrastação nacional, ainda que por amostragem. Os resultados alcançados são, portanto, meramente exemplificativos.

Na elaboração do mapa de perfis, apresentou-se a seguinte configuração geográfica continental, com participação de 11 instituições: América do Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai, Equador) e América Central e do Norte (Nicarágua, El Salvador, México).

A contrastação foi feita por cada representante institucional, configurando-se assim uma situação de autoavaliação. Os dados apresentados foram também analisados sob uma perspectiva estritamente qualitativa pela coordenadora da área. Buscou-se vislumbrar tanto o contexto vigente em relação ao metaperfil quanto uma possível projeção de médio prazo (em torno de cinco anos) para evolução da instituição quanto aos parâmetros desejados.

Como metodologia para avaliar-se o grau de aderência ao metaperfil, foram explicitadas cinco metacompetências que deveriam ser contrastadas com o cenário pedagógico vigente nas instituições. Os indicadores da contrastação foram exatamente as cinco metacompetências contidas no metaperfil e que se encontram na Figura A.

Adotando-se a premissa de que a contrastação pode ser apenas, nesta fase, exemplificativa, e de que os limites deste capítulo não permitem uma análise específica dos países ou de todas as metacompetências, optamos por fazer uma análise, desde a perspectiva da coordenação da área, da metacompetência que estrutura as demais, qual a seja a competência sistêmica que se encontra no quadro comparativo abaixo.

Os resultados concretos do contraste revelam uma tendência a confirmar que nas instituições dedicadas à formação do bacharel em Direito e representadas no projeto ALFA Tuning haveria já uma aderência ao menos parcial à competência sistêmica nuclear do metaperfil. Deve-se atentar para o fato de que no caso de Argentina e Brasil há duas instituições participantes e assim foi feita uma análise qualitativa que bus-

Competência sistêmica

Compromete-se ética e efetivamente com persons e instituições, encontrando e implementando soluções para problemas concretos, no marco protetivo dos direitos humanos

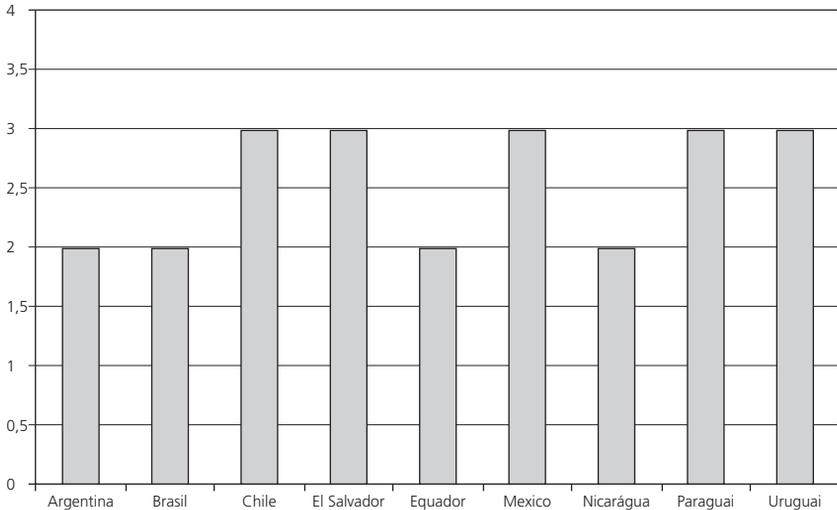


Gráfico A

Para cada classe, temos os seguintes graus de desenvolvimento:

1. Não desenvolvida;
2. Parcialmente desenvolvida;
3. Desenvolvida em nível adequado;
4. Muito desenvolvida

caso uma «média», reconhecendo-se, evidentemente, as falhas metodológicas desta abordagem.

Nos demais países o gráfico representa apenas uma instituição. Como ponto comum as instituições relataram o oferecimento de disciplinas, a prática em clínicas de direitos humanos e o desenvolvimento de competências cognitivas e instrumentais para amparar sua avaliação de que há um comprometimento concreto de seus egressos nos termos propostos. Mas efetivamente nenhuma das instituições pode demonstrar um grau avançado da competência. Pode-se afirmar, também, que as competências relativas a valores e de caráter interpessoal estão ainda muito longe do contexto institucional da educação jurídica em todo o continente.

3.4. Algumas conclusões

O metaperfil estabelecido busca apoiar projetos de mudança, inovação e pertinência na educação superior na área de Direito. Estas mudanças são imperativas para que os juristas possam contribuir efetiva e positivamente com as transformações sociais em curso em todo o continente. Expressa-se um ideal comum, mas também plausível, de apontar aos cursos de Direito uma referência pedagógica, política e social necessária na formação dos novos juristas latinoamericanos.

A tentativa de contrastar o metaperfil com o que efetivamente ocorre em cada uma das instituições participantes revelou o quanto ainda se precisa avançar.

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

No plano dos valores, o metaperfil abraça a crescente disseminação da ideia dos direitos humanos como integrantes dos sistemas jurídicos, seja no plano interno ou internacional. Há reconhecimento de que a atividade jurídica, desempenhada pelos diferentes profissionais, é também necessária à consolidação da democracia no continente e na conseqüente defesa do estado democrático de direito.

4

Estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação de competências genéricas e específicas

4.1. Introdução

Ao longo dos anos em que as metodologias Tuning foram discutidas e trabalhadas no grupo de área de Direito, o tema do ensino, aprendizagem e avaliação de competências tem sido um dos focos da análise. Uma das constatações que pode ser extraída é a de que a adoção de competências, genéricas ou específicas, na formação do bacharel em Direito na América Latina é um desafio dos mais árduos, apesar do reconhecimento crescente sobre sua pertinência e relevância. A cultura e a prática dos processos pedagógicos empregados na educação jurídica, em sua grande parte, são ainda vinculadas a um excessivo privilegiamento do domínio de conteúdos teóricos. O que temos atualmente, em grande parte, é a promoção, em todos os níveis, de estudantes totalmente dependentes da situação instrucional, detentores de poucos ou muitos conhecimentos conceituais sobre distintos temas disciplinares, mas com poucas ferramentas ou instrumentos cognitivos para enfrentar autonomamente novas situações de aprendizagem vinculadas a áreas diversas de sua experiência de aprendizagem formal e que possam ser úteis em situações distintas.

A necessidade de permanente transformação e reflexão sobre o que é, como deve ser organizada e oferecida e quais objetivos devem ser associados à educação jurídica é enfrentada de forma ainda insatisfatória. Outro aspecto relevante na formação de competências é que a

cultura pedagógica arraigada dos cursos de bacharelado em Direito não valoriza de forma devida os processos docentes de trabalho em equipe. E a implantação e a consolidação de novas formas de aprender e ensinar demandam um diálogo e capacidade efetiva de trabalho colaborativo entre docentes. Como competências são necessariamente formadas em variadas atividades e momentos da formação, não se pode ter a ilusão de que poucas disciplinas ou atividades de pesquisa e extensão poderão com eficácia desenvolver competências em nível ao menos intermediário. Faz-se, portanto, imprescindível que a adesão a uma formação por meio de competências, entre outros objetivos, seja fruto de uma decisão institucional que possa agregar diversos grupos docentes para esta meta comum. Diferentes modalidades de disciplinas, desde as denominadas propedêuticas, destinadas a dotar o estudante de uma visão crítica sobre as formas de construção e aquisição do conhecimento nas humanidades, nas ciências sociais aplicadas, nas relações entre o Direito e outros campos epistemológicos dotados de metodologias distintas, até as disciplinas mais direcionadas à formação prática do bacharel, todas podem estar associadas à opção pedagógica do desenvolvimento de competências variadas e complementares.

Deve-se reconhecer que disciplinas são construções históricas, objetos de conhecimento que se transformam, e cuja condição de provisoriedade deve ser o pano de fundo de sua existência. Neste sentido, seu conteúdo está permeado de aspectos mais tradicionais e da oportunidade permanente de avanço sobre o que é problemático ou controverso, ou seja, sobre os dissensos que também integram a disciplina. Todo conhecimento disciplinar é, portanto, passível de contextualização histórica e social, e a compartimentalização de saberes em disciplinas é apenas resultado de convenções científicas e acadêmicas passíveis de mudança. Portanto, métodos de ensino e aprendizagem devem abarcar uma pluralidade de técnicas e paradigmas, interrelacionando campos de conhecimento para uma eficaz solução de problemas.

Deve-se também enfatizar que, cada vez mais, a integração de diferentes modalidades pedagógicas, entre estas extensão e pesquisa, é valorizada como imprescindível na formação superior. A pesquisa dota o estudante de uma percepção crítica e problematizadora da realidade social, política e econômica de sua própria sociedade e do contexto regional e mundial. As atividades de extensão propiciam aos estudantes a oportunidade de atuarem junto a segmentos sociais que demandam

ações ou formas de intervenção cidadã correlatas à área de conhecimento em que se especializam. Propiciam ainda o desenvolvimento de competências interpessoais importantes, como o compromisso e o respeito pela diversidade e multiculturalidade, entre outras¹⁹.

De forma breve, para os fins deste capítulo, apresentaremos uma síntese da reflexão empreendida pelas instituições participantes em seu esforço de implantar, contra a cultura pedagógica dominante, atividades de ensino, aprendizagem e avaliação baseadas em competências. Como um dos objetivos do projeto em sua Fase II, a coordenação geral do Projeto ALFA Tuning solicitara que cada área selecionasse uma das competências genéricas e uma de suas competências específicas para efeitos de investigar sua aplicação nas instituições participantes²⁰.

Na área de Direito, como competência genérica foi selecionada pelo grupo a capacidade para identificar, explicar e resolver problemas. Como competência específica, decidiu-se pela análise da capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente. A escolha se deu com base no fato de ter sido esta a competência específica mais destacada por sua relevância na pesquisa feita com os segmentos docente, discente, de estudantes e empregadores no ano de 2006.

¹⁹ A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília aprovou formalmente um novo Projeto Pedagógico com base na formação por competências e na indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre outros princípios, para a educação de seu bacharel. Deverá ser implantado a partir do segundo semestre do ano de 2014. Para maiores informações, consulte o endereço eletrônico <http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=976%3Apublicado-o-projeto-pedagogico-da-faculdade-de-direito&catid=126%3Anoticias-slide&Itemid=2638&lang=br>.

²⁰ Apresentaram relatos sobre o tema os representantes institucionais das seguintes universidades: **Argentina** – Graciela M. Barranco Goyena – Universidad Nacional del Litoral; **Brasil** – Ademar Pereira – Universidade Presbiteriana Mackenzie; **Chile** – Rodrigo Coloma Correa – Universidad Alberto Hurtado; **El Salvador** – Julio Alfredo Rivas Hernández – Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer; **México** – José Salvador Ventura del Toro – Universidad de Colima; **Paraguai** – Guillermo Manuel Delmás Aguiar; **Uruguai** – Carlos Barbé Delacroix – Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

4.2. Definição e descrição das competências selecionadas²¹

4.2.1. *Competência genérica: capacidade para identificar, colocar e resolver problemas*

Em termos gerais, esta competência almeja que o estudante demonstre ser capaz de correlacionar —em conformidade com um certo critério de adequação— um determinado caso a uma certa solução. Isto por certo traz consigo uma série de interrogações, relacionando-as com a capacidade de distinção entre o relevante e o irrelevante, entre o suficiente e o insuficiente (para o fim de adotar uma perspectiva ou curso de ação); e de acordo com a forma de justificar suas preferências.

4.2.2. *Competência específica: capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente*

A presente competência é reconhecida como chave no contexto profissional e, por sua vez, é complexo traçar com precisão seu significado. No sentido de que, por um lado, não se reconhece como profissional competente do Direito a alguém que careça de um nível de domínio avançado nesta competência, por outro, não é simples estabelecer o que realmente a constitui.

Pode-se entender que com esta competência se aspira a que os estudantes que enfrentam um problema real ou fictício sejam capazes de propor oportunamente uma resposta que implique a aplicação de uma regra ou princípio jurídico. Ao exigir-se que a regra ou princípio seja aplicada, deverá haver uma forma de conexão legítima entre o caso que se examina e as soluções que em tais regras ou princípios estejam previstas (nem tudo é aplicável!). Esta forma de conexão, por certo, deverá satisfazer exigências básicas compartilhadas entre a comunidade de julgadores e a comunidade de postulantes. Em épocas não muito longínquas (principalmente a das codificações), o problema da conexão era solucionado (aparentemente) com a exigência da subsunção ou aplicação do silogismo. Recentemente, o papel que pode chegar a ter uma lógica de caráter dedutivo não resulta muito fácil de ser visualizado ou defendido (mesmo que ainda persistam teorias que postulam

²¹ A abordagem teórico-conceitual deste tópico está baseada na contribuição de Rodrigo Coloma, representante do Chile na área de Direito.

a existência de uma única resposta correta). Em vista disso, os esquemas de aceitação de formas de atuar daqueles que se tornarão profissionais do Direito não podem ser facilmente encapsulados em formas altamente estandardizadas de produção de respostas.

Apesar de que a característica de «juridicidade» possa identificar tanto o raciocínio, como a argumentação e a decisão, isto não significa que tais atividades não possam ser enriquecidas com perspectivas que provenham de outros campos de conhecimento. De fato, a teoria da argumentação —que não constitui um espaço reservado apenas aos juristas— estabelece uma série de critérios úteis para a construção de um bom raciocínio e uma boa argumentação no espaço do jurídico.

Reconhecendo-se as dificuldades colocadas pela *Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente*, poder-se-ia entendê-la como a disposição do sujeito para analisar um certo problema real ou hipotético, relacionando-o com as soluções que no sistema jurídico se formulam por meio de regras gerais e abstratas, assim como a tomada de decisões consistentes com esta análise. Isto supõe a capacidade de identificar o que é relevante e irrelevante para o caso, identificar as formulações normativas vigentes que sejam potencialmente aplicáveis ao caso, para o fim de compreender um processo interpretativo que resulte consistente com as formas de compreender o Direito no âmbito da cultura jurídica imperante. O que implica também reconhecer os processos de transformação desta mesma cultura e a emergência de outros paradigmas.

4.3. Nível de desenvolvimento das competências, resultados de aprendizagem correlatos e estratégias de avaliação dos resultados de aprendizagem

Há uma estreita conexão entre as competências selecionadas, o que propicia uma análise conjunta de sua aplicação e domínio. Nos anos ou períodos iniciais do curso, podemos tomar como exemplo a disciplina de *Introdução ao Direito*, que faz parte da estrutura curricular da maior parte dos cursos. No exemplo, quando se tratar de categorias, tais como a responsabilidade direta ou indireta, o estudante demonstrará o domínio da competência, em estágio básico, quando for capaz de classificar um caso simples como de responsabilidade direta ou indireta. O correspondente exercício de justificação não irá muito mais além do que está disponível nos textos estudados, ou da bibliografia básica da disciplina, ou seja, das discussões realizadas em classe.

Nas fases seguintes do avanço curricular, o nível de domínio deverá sofrer uma sofisticação progressiva. Assim, por exemplo, o problema que se lhes apresenta admitirá uma maior diversidade de enfoques, requererá distinções mais nítidas e o juízo de relevância e irrelevância será, *a priori*, bem menos evidente. No exemplo da Universidade Alberto Hurtado, na fase avançada, nas disciplinas de *Argumentação e Análise de Jurisprudência*, *Clínicas Jurídicas* ou *Litigio Estratégico*, será preciso tomar decisões estratégicas, construir cadeias argumentativas, pesquisar as fontes de Direito aplicáveis e suas possíveis interpretações, entre outras. O contexto passa a ser muito próximo da esfera profissional e focaliza-se, segundo a disciplina ou atividade, em casos rotineiros ou os chamados casos difíceis.

Ainda com base no material produzido pela Universidade Alberto Hurtado, podem ser enumerados resultados de aprendizagem identificados de forma direta com as competências analisadas. Estes resultados guardam correlação com o que o estudante seja capaz de realizar em graus progressivos de domínio das competências específica e genérica selecionadas. Note-se que estes níveis do exemplo abaixo estão vinculados a uma abordagem contenciosa da pretensão jurídica, em que a via judicial é escolhida como meio de resolução do conflito. Em uma via autocompositiva do conflito, as competências seriam distintas.

4.4. Resultados progressivos de aprendizagem do estudante nas duas competências: genérica e específica

1. Formula uma demanda em que aborda pretensões da parte e se estabelecem conexões com o Direito vigente.
2. Redige uma contestação a uma demanda e aborda as debilidades da parte contrária, ao mesmo tempo em que fortalece as pretensões da parte que representa com fundamentação jurídica.
3. Redige uma sentença sobre um caso simples, em que aborda as pretensões das partes, avalia as provas produzidas em relação aos fatos trazidos à lide, justifica o direito aplicado e adota uma decisão.
4. Elabora um relatório acerca da plausibilidade de se adotar um certo curso de ação que seja acorde ao sistema de direitos vigente.

5. Elabora um parecer em que articula a prova disponível e aborda o Direito vigente, por meio de argumentos persuasivos a favor de seu representado.

4.5. Sugestões metodológicas para o ensino-aprendizagem e a avaliação por competências

Os relatos oferecidos pelos representantes institucionais foram ricos em experiências e possibilidades na adoção efetiva de competências, mas para os fins do capítulo não seria possível um relato fidedigno do conteúdo destes documentos. Desta forma, optamos por trazer sugestões elaboradas por três desses colegas²² que trabalharam mais diretamente na proposição de metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação. Recomenda-se que, ao planejar o trabalho do semestre, o professor deva ter clareza de:

1. **Introduzir o estudo de casos nas aulas.** Para facilitar seu cumprimento, o curso, faculdade ou departamento orientará o desenho de um banco de dados de casos reais elaborado pelo corpo docente. Os casos deverão ter reconhecimento moral de direitos autorais.
2. **Diversificar tarefas e exercícios de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.** Deve-se iniciar a prática de ir abandonando a aula expositiva como único método de ensino-aprendizagem e introduzir paulatinamente tarefas e exercícios participativos, tais como:
 - 2.1. **Resolução de casos.** Utilizar pelo menos 2 casos relevantes por disciplina. Esse banco de dados pode ser disponibilizado na Internet.
 - 2.2. **Realização de simulações.** Realizar pelo menos 1 jogo de papéis por disciplina sobre um ponto relevante da aula, com o propósito de que os alunos enfrentem a solução de problemas complexos.
 - 2.3. **Resolução de problemas.** Na medida do possível, os conteúdos da disciplina deverão ser estudados a partir de problemas, para facilitar a aplicação de valores, teorias, conceitos, a construção de argumentos e a criação de cenários e prognósticos.

²² Salvador Ventura del Toro, que elaborou um excelente texto filosófico conceitual sobre estratégias de ensino e aprendizagem, Graciela M. Barranco e Eva Romano.

- 2.4. **Realização de apresentações, seminários.** Será utilizado pelo menos 1 exercício de apresentações em pequenas equipes de trabalho, sobre os conteúdos ou problemas abordados na disciplina, para realizar avaliações integrais.
 - 2.5. **Realização de peças.** Em cada disciplina, será feita pelo menos uma peça média (5 a 10 págs.) ou várias peças pequenas (2 págs.), para que o estudante exponha por escrito suas próprias ideias e utilize diversas fontes jurídicas.
 - 2.6. **Projeção de filmes**²³. Em cada disciplina, utilizar-se-á pelo menos um filme para analisar o conteúdo e os problemas abordados durante o curso por meio da linguagem da arte. O objetivo é recriar os problemas e facilitar que o estudante tome decisões e posições com relação a um evento específico.
 - 2.7. **Visitas a instituições ou lugares.** Quando for possível, mediante coordenação da faculdade com entes especializados (Corte Suprema de Justiça, Tribunais, penitenciárias), recomenda-se programar alguma visita pertinente ao cumprimento dos objetivos da disciplina e ao desenvolvimento de competências dos estudantes.
 - 2.8. **Projeto especial de disciplina.** Em cada disciplina, deve-se procurar a realização de um trabalho ou projeto especial de disciplina que integre os diferentes saberes desta, como conclusão de todos os exercícios realizados e conteúdos estudados. Esse trabalho deve ser integrador e propositivo para a solução de problemas reais do âmbito jurídico.
3. **Ferramentas de avaliação recomendadas para o curso de Direito.** Com o propósito de melhorar a avaliação das competências e não a capacidade de memorização do estudante, o curso deve recomendar o seguinte:
- 3.1. **Objetivo de tarefas e avaliações.** As tarefas e avaliações orientam e dão sentido e propósito às atividades pedagógicas, portanto, devem focar no fundamental da disciplina e não em problemas rebuscados ou marginais. Ter em mente quais competências devem ser desenvolvidas e em que nível de profundidade (básico, intermediário, avançado ou especializado).

²³ A disseminação dos artefatos tecnológicos tem facilitado a elaboração de filmes e vídeos por estudantes e docentes, criando uma base de dados relevante como fonte pedagógica e de pesquisa.

- 3.1. **As competências do curso.** As avaliações devem estar voltadas a avaliar a aprendizagem e o conhecimento, a partir das competências específicas do curso.
- 3.3. **Rubrica de avaliação.** É necessário que cada professor elabore uma rubrica de avaliação por cada tarefa realizada dentro ou fora da sala de aula, na qual expresse seus critérios valorativos, e a apresente aos estudantes antes de realizá-la.
- 3.4. **Evidência por tarefa.** Todo estudante deve elaborar uma evidência tangível por tarefa (peça, resumo à mão ou eletrônico, formulário do caso, apresentações, guia de perguntas, dossiê, portfólio, fotos, imagens, relatórios orais e escritos de processos de observação ou pesquisa).
- 3.5. **Devolução de tarefa.** Toda tarefa deve ser devolvida ao estudante com o respectivo *feedback*, anotando e ressaltando os acertos, assinalando os erros ou limitações e oferecendo pautas de como melhorar, reorientando outras atividades de autostudo até que o estudante alcance um nível aceitável de apropriação da aprendizagem.
- 3.6. **Retroalimentação (*feedback*).** A retroalimentação sobre os erros cometidos nas avaliações e tarefas é parte do processo de ensino-aprendizagem. É necessário deixar programado algum tempo das sessões para realizá-la.
- 3.7. **Pontuação das tarefas.** Recomenda-se que cada tarefa realizada dentro ou fora da aula tenha uma pontuação acumulativa da nota final.
- 3.8. **Projeto especial de disciplina.** No caso de projetos especiais que sirvam como integração de todos os saberes de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas, recomenda-se realizar um trabalho de coletivo docente multidisciplinar.
- 3.9. **Entrega de trabalhos.** Recomenda-se enfatizar o cumprimento da data e hora estabelecida para a entrega de trabalhos. Isso contribui para construir e praticar o valor da responsabilidade e a satisfação da conquista pela meta alcançada. Com exceção dos casos justificados e dentro de um prazo razoável (o prazo máximo razoável seria a próxima aula), com uma diminuição de seu valor original.
- 3.10. **Nota final da disciplina.** Recomenda-se utilizar uma única nota final de semestre. As tarefas, trabalhos e avaliações propriamente ditas têm caráter sistemático e permanente.
- 3.11. **Pontualidade e frequência.** A critério de cada professor, esses componentes deverão ser avaliados e qualificados, pois constituem parte integrante do processo formativo do futuro profissional.

4.6. Conclusão

As perspectivas trazidas pelos participantes da área permitem concluir que, para propiciar a aprendizagem de competências, seria relevante que a ênfase na aprendizagem de conceitos e formas de atuar, que são via de regra dirigidos pelo docente, pudesse coexistir com formas de ensino efetivamente ativas. Para que uma ruptura efetiva ocorra nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação até agora imperantes na educação do bacharel em Direito na América Latina, é necessário tanto uma transformação sobre a perspectiva dos processos pedagógicos quanto um empenho considerável de recursos institucionais, intelectuais, metodológicos e certamente políticos, dado que a educação é um processo que transforma relações sociais, econômicas e culturais.

Como conclusão do capítulo oferecemos a análise empreendida pela Universidade Autônoma de Assunção-UAA, pois aborda algumas realidades comuns a grande parte dos cursos de Direito na América Latina.

«Muitas das falhas verificadas nos parágrafos anteriores, como ser a estratégia de aprendizagem predominantemente baseada em aulas expositivas com estudantes no papel de receptores, e professores com pouca disponibilidade de tempo, se devem às características sociais e econômicas do Paraguai. (...) a educação superior não é de caráter universal (...) situação que deriva do fato de que a maioria das universidades privadas realizam suas atividades à tarde e à noite, permitindo que o estudante trabalhador tenha acesso à educação superior. O estudante trabalhador, como era de se esperar, conta com menos tempo de dedicação à aprendizagem, pelo que aceita facilmente a estratégia de aprendizado baseada na aula expositiva e no debate em classe, assim como tarefas práticas que lhe permitam rapidamente baixar e copiar informação da internet sem que a submeta a um processo de elaboração, organização, aprendizagem, compreensão, reflexão, interpretação, aplicação e autoavaliação do resultado.

Por outro lado as universidades privadas, dado seu caráter empresarial, contratam seus docentes por horas de ensino, o que no Paraguai comumente se denomina "professor-táxi". Esta prática diminui a qualidade de transmissão do conhecimento que um docente pode compartilhar (...) primeiro, dado as pou-

cas horas que tem para desenvolver os temas está obrigado a ministrar classes expositivas, privando assim o estudante de uma interação com o docente que favoreça o processo de aprender a aprender, que é o que se almeja para formar alguém dotado de competências e habilidades que lhe permitam exercer sua profissão com autonomia e com capacidade de decidir. Segundo, o tempo limitado não permite que o próprio docente explore metodologias e técnicas que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem em suas quatro vertentes: motivação, realização da atividade didática que desenvolve o conteúdo pretendido, avaliação e retroalimentação».²⁴

O recorte do texto original bem expressa as condições efetivas que o cenário atual nos apresenta, e este precisa ser devidamente compreendido, para que a formação por competências não se constitua em mais uma das formas de profunda desigualdade social e de acesso a bens culturais que tem sido a história da educação superior no continente. Seria um resultado indesejado e paradoxal que a formação por competências passasse a ser propiciada pelas instituições destinadas à formação das elites latinoamericanas, enquanto a massa impressionante de bacharéis que todos os anos se gradua em cursos de Direito na América Latina continuasse a portar apenas conhecimentos, em maior ou menor grau, vinculados ao domínio de conteúdos rapidamente tornados obsoletos pela dinâmica da produção normativa e da produção acadêmica.

²⁴ Universidade Autónoma de Assunção —Paraguai, Faculdade de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais—, Informe de Estratégias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Competências, Guillermo Manuel Delmás Aguiar, p. 4.

5

Tempo do estudante

5.1. Introdução

Um dos objetivos da Fase II do Projeto ALFA Tuning foi refletir sobre um tema que vai se tornando mais e mais importante para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas. Trata-se de definir objetivamente qual o tempo necessário a ser despendido pelos estudantes para cumprir as variadas modalidades de formação no ensino superior, sejam estas mais tradicionais, como disciplinas baseadas em aulas expositivas, sejam estas mais inovadoras no campo da educação jurídica. Este conhecimento, que deveria ser familiar para docentes e instituições, é, na verdade, muito pouco considerado no planejamento das atividades.

O que se observa geralmente são duas abordagens equivocadas. Há uma tendência a subestimar ou superestimar o tempo real que os estudantes dispõem para desempenhar as múltiplas atividades que lhes são exigidas para que completem seu ciclo de estudos e formação. Tradicionalmente, as atividades pedagógicas de formação jurídica, salvo aquelas identificadas como de Ensino a Distância (EAD), em seu cômputo de tempo, levam em conta apenas o tempo de contato docente-discente. Pode-se afirmar, sem grande risco de equívoco, que, apesar das transformações havidas em todas as formas de acesso à informação e que impactam os métodos de ensino-aprendizagem, pouco ainda se observa no tocante ao reconhecimento de que o contato docente-discente tornou-se apenas uma entre tantas formas de acesso ao conhecimento buscado pelos discentes.

Tendo como pressuposto que para planejar as atividades e visando a um futuro em que o reconhecimento de títulos e atividades pedagógicas desempenhadas em variados países será mais intenso, há que se reconhecer efetivamente qual o tempo despendido pelos estudantes em

sua formação. O Projeto ALFA Tuning, em sua Fase II, realizou em todas as áreas de conhecimento que o integram uma pesquisa visando colher dados empíricos que pudessem esclarecer qual a percepção de docentes e discentes sobre o tempo despendido extra classe para aprovação em disciplinas²⁵.

Este capítulo busca revelar o tempo investido pelo estudante para compreender o Direito em sua dimensão normativa, social, política e cultural, tanto no aspecto teórico-prático, como de sua aplicação, seja no âmbito da instituição ou nos diferentes espaços onde realiza práticas pré-profissionais que lhe permitirão num futuro próximo um desempenho adequado na administração e na distribuição da justiça nas sociedades latinoamericanas.

Partindo-se do pressuposto de que o estudante é o centro do processo educacional é que damos especial ênfase ao tempo a ser por este investido em seu processo formativo, para chegar a adquirir uma formação que o capacite para conhecer as variadas áreas do Direito, bem como ser capaz de atuar profissionalmente. Há especial interesse no fato de que deve haver identificação dos resultados de aprendizagem que sejam significativos²⁶ e dos quais devem dar conta os estudantes ao longo de seu processo formativo.

5.2. Definição

O tempo do estudante é o volume ou carga de trabalho que deve realizar (tanto individual como em grupo, presencial e em modalidades autônomas) para que alcance os resultados de aprendizagem esperados e desenvolva as competências consignadas em seu perfil de egresso. Esse tempo

²⁵ Apesar do reconhecimento de que há inúmeras modalidades pedagógicas de formação acadêmica, a pesquisa de dados primários se circunscreveu a levantar o tempo presencial e não presencial para aprovação em disciplinas, visto ser esta ainda a forma mais usual e, portanto, comum a diferentes áreas de conhecimento, de organização das atividades curriculares.

²⁶ Aprendizagem Significativa ocorre por pactos firmados entre educandos e educadores em cada etapa/módulo do processo formativo, no formato de um «contrato pedagógico», com direitos e deveres (conforme Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB, Brasil, que deverá iniciar atividades em agosto de 2014). A UFSB tem como filosofia.

dependerá das capacidades individuais do estudante, da experiência acumulada, da capacitação e do comprometimento efetivo de seus professores e das estratégias de aprendizagem, ensino e avaliação às quais tenha sido submetido durante sua formação como bacharel em Direito.

O volume de trabalho do estudante deve ser visto de forma objetiva e realista, isto é, com planejamento de atividades de aprendizagem coerentes com seu tempo real de desempenho, a fim de deixar espaços de lazer, cultura, compromissos familiares, esportes, entre outras atividades. É preciso levar em consideração que os cursos de Direito em toda a América Latina contam com um grande número de estudantes que, além de seguirem as atividades necessárias à integralização curricular, perseguem outros interesses de formação que se revelam necessários ao desenvolvimento de competências que fortalecem seu futuro desempenho profissional, como o estudo de um segundo ou terceiro idiomas, entre outros.

Finalmente, deve-se considerar que uma parcela significativa de estudantes trabalha em atividades profissionais correlatas ou não à formação que recebem em seus cursos, ao longo da maior parte de sua educação superior. Como na maioria dos países latinoamericanos as aulas, ou classes, ocorrem apenas em um período pré-determinado do dia, seja o curso diurno ou noturno, nas horas remanescentes a estas atividades, os estudantes trabalham até mesmo em profissões que requeiram dedicação integral. Assim, não é raro que trabalhem até 8 horas diárias, ou mais, e sua presença em classe seja a única parte do tempo que efetivamente dedicam ao curso de Direito²⁷.

5.3. Método semidireto

A metodologia a ser empregada no ensino do Direito deve ter em conta diversas estratégias de ensino que incluam aulas expositivas, seminários, debates, compartilhamentos, preparação teórica e trabalho

²⁷ Um dado importante sobre o perfil etário do estudante de Direito na América Latina é oferecido pelo censo educacional superior no Brasil. Dos 957.686 estudantes matriculados em cursos de graduação em Direito no ano de 2012, apenas 487.545 estariam na faixa de idade adequada (18 a 25 anos). Os outros 470.141, ou seja, 49,09% teriam mais que 25 anos de idade. O que pode indicar que o Direito seja tanto uma segunda graduação de um profissional de outra área, quanto um acesso tardio à educação superior de um trabalhador de nível médio. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>.

prático, individual e coletivo. Simulações, resoluções de casos, leitura compreensiva, redação de peças, palestras, estágios, trabalhos de familiarização com a prática, formulação de projetos e trabalhos de pesquisa (de classe e de campo), assim como utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

5.4. Possibilidades no planejamento e na execução das atividades de aprendizagem dos estudantes

Na medida em que o professor esteja formado para assumir uma docência sob o enfoque por competência e seja consciente de que o papel preponderante está nas mãos dos estudantes e em seu processo de aprendizagem, será factível planejar atividades de aprendizagem para que estes intervenham conscientemente em seu processo.

Entre as atividades planejadas estão as aulas presenciais, mas não da perspectiva de que o docente é o único detentor de conhecimento, mas de que seu papel deverá se concentrar em orientar, guiar e acompanhar a aula, aplicando recursos interativos em que prevaleçam o diálogo e a negociação didática²⁸.

Neste cenário se destaca a pesquisa formativa, passando pelos passos iniciais, como a observação, a reflexão, a análise, a síntese e demais processos de aprendizagem que, à medida que vão sendo aplicados, tornam-se mais complexos. Todas as disciplinas e atividades encontradas em cursos de Direito são propícias para evidenciar o trabalho do estudante. De tal maneira que, se uma disciplina, seja básica ou geral, profissionalizante ou prática, tem uma determinada quantidade de cré-

²⁸ Práticas pedagógicas interativas: Aprendizagem Significativa; Aprendizagem Baseada em Problemas Concretos; Oficinas de Práticas Orientadas por Evidências; Equipes de Aprendizagem Ativa Estratégias de Aprendizagem Compartilhada (conforme Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB, Brasil, que deverá iniciar atividades em agosto de 2014 com proposta de adoção de práticas inovadoras no cenário brasileiro, inclusive em seu curso de Bacharelado em Direito). A UFSB adota um modelo institucional baseado no ingresso via os denominados Colégios Universitários, propiciando acesso amplo ao ensino superior universitário a estudantes residentes em cidades localizadas fora dos grandes centros urbanos no estado da Bahia, democratizando a qualidade do acesso e permanência dos discentes. Sua concepção pedagógica é legatária da obra e da vida do educador brasileiro Anísio Teixeira, fundador também da Universidade de Brasília.

ditos, estes podem comportar atividade direta do professor e tarefas autônomas formativas a serem desempenhadas pelo estudante.

5.5. Dificuldades enfrentadas na execução das atividades de aprendizagem dos estudantes

Uma das dificuldades nesse processo é a concentração em uma única forma de fazer docência, a tradicional, centrada na figura do professor e na aula expositiva, sem visualizar os processos em que o corpo discente deveria participar com protagonismo. Esse método permite que o estudante se acomode em sua zona de conforto e sempre espere que o professor lhe dê tudo organizado e sistematizado; o que não permite o desenvolvimento de competências, uma vez que não habilita o estudante a assumir os papéis que deverá desenvolver no futuro.

É importante que o professor se conscientize de que os novos enfoques educacionais demandam uma nova cultura educacional, tanto para eles como para os estudantes. Portanto, é preciso adotar uma nova concepção de ensinar e de aprender. Um aspecto muito relevante ao planejar as atividades é ter em conta que há mudanças profundas nas práticas pedagógicas que ocorrem por conta das novas tecnologias e da imersão dos estudantes em redes e bases de dados que não estavam disponíveis há apenas uma década. Para muitos estudiosos, as mudanças que estamos testemunhando se equiparam, em termos de mudança de paradigma, à invenção da imprensa no século xv. Estas novas práticas conferem novas dimensões ao tempo, já que os estudantes, e também docentes, se tornam cada vez mais pessoas multitarefas²⁹.

Para muitos docentes a tarefa de educar tem se complexificado com o fato de os estudantes se conectarem continuamente a suas redes sociais, bases de dados acadêmicas, e outras formas de comunicação digital, mesmo durante as atividades mais típicas do processo de ensino-aprendizagem. O tempo torna-se assim uma dimensão de extrema plasticidade, pois não mais se pode falar em tarefas sucessivas ou exclusivas. Há uma simultânea dedicação a múltiplas tarefas, entre as quais aquelas tradicionalmente identificadas como processos pedagógi-

²⁹ Segundo Nicholas Carr (2010), novas formas de ensino-aprendizagem e pesquisa que utilizam extensivamente tecnologias de informação implicam aumento da criatividade, mas também incidem sobre as formas de sua apresentação, que se tornam mais concisas e diretas.

cos. O desafio docente de organizar e estruturar as atividades pedagógicas em ambientes complexos em que diferentes fontes de informação concorrem pela atenção é, portanto, inafastável.

5.6. A pesquisa Tuning: percepções docentes e discentes sobre o tempo do estudante

Ao longo de 2011 foi empreendida em todas as áreas participantes do projeto ALFA Tuning uma pesquisa, em formato de *survey*, junto aos segmentos docente e discente correspondentes ao terceiro ano do curso. Foram pesquisadas todas as disciplinas ministradas no sexto semestre dos cursos de graduação das 15 áreas participantes do projeto. A intenção era fazer um levantamento do tempo extraclasse devotado pelos estudantes às tarefas de preparação necessárias para aprovação nas disciplinas. Avaliou-se, comparativamente, quais eram as percepções de docentes e discentes sobre o tempo despendido em atividades típicas requeridas para a aprovação e as formas destas atividades.

5.7. Levantamento de dados

Os formulários foram aplicados com o objetivo de extrair dados de no mínimo 10 estudantes de cada disciplina, com diferentes níveis de aprovação, que deveriam responder como a disciplina foi abordada pelo professor e quanto tempo dedicaram-se a ela por meio de questionários com 10 perguntas diretas que admitiam entradas únicas de resposta, como descritas abaixo:

- Duração em semanas do período acadêmico.
- Quantos minutos tem a hora acadêmica da disciplina?
- Quantas horas acadêmicas de atividades docentes presenciais teve a disciplina?
- Quantas semanas de atividades docentes presenciais reais teve a disciplina, contando as avaliações?
- Quantas horas de atividades docentes presenciais teve a disciplina por semana?

- Quantas horas totais estima que empregou no período acadêmico para ser aprovado na disciplina tendo em conta todas as atividades presenciais e não presenciais?
- Das seguintes atividades não presenciais, indique quais realizou no decorrer da disciplina. Indique as horas que estima ter necessitado para realizá-las.
 - Leituras de textos e bibliografia.
 - Preparação e desenvolvimento de trabalhos.
 - Trabalho de campo.
 - Laboratório.
 - Preparação e desenvolvimento de trabalhos escritos.
 - Atividades virtuais.
 - Estudo para avaliação.
 - Outros: especificar.
- Quantas horas em média por semana considera que dedicou às atividades presenciais e não presenciais da disciplina?
- Planejou o número de horas não presenciais que investiu para a realização das atividades?
- O professor contrastou a estimativa de horas não presenciais com os alunos?

Vale ressaltar que havia no formulário a opção «Não sabe/Sem resposta», procurando, dessa forma, evitar dados distorcidos ou falsos. O escopo da pesquisa era levantar a quantidade de tempo, em horas, que os estudantes dedicaram às disciplinas em que lograram aprovação, com diferentes níveis de desempenho e contrastar com a opinião emitida pelos docentes. Os dados foram colhidos pelos representantes de cada área e posteriormente enviados *online* para a Universidade de Deusto, onde sofreram tratamento estatístico. Parte dos resultados encontrados está nos gráficos a seguir.

1. O primeiro resultado (Gráfico B) demonstra uma diferença de percepção não inexpressiva de cerca de 10 horas-aula entre estudantes e docentes.

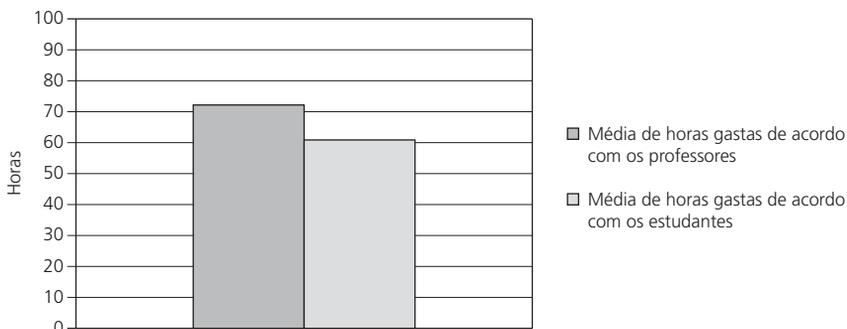


Gráfico B
Horas acadêmicas gastas em atividades presenciais

2. O segundo resultado (Gráfico C) demonstra uma percepção diversa entre docentes e discentes de cerca de 15 horas de diferença. No caso, os estudantes despenderam mais tempo do que o imaginado por seus professores para lograrem desempenho satisfatório na disciplina.

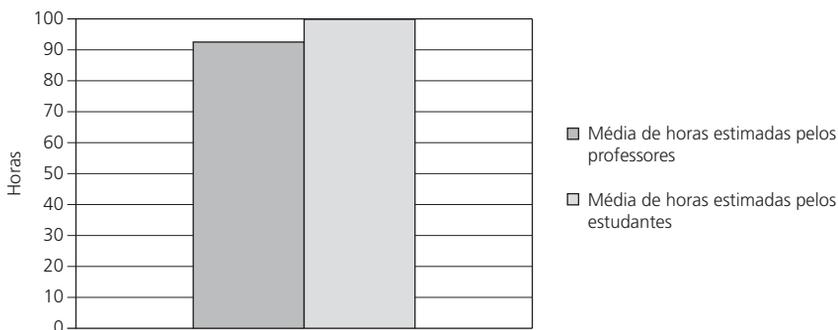


Gráfico C
Horas acadêmicas estimadas por professores e estudantes a atividades presenciais

3. O terceiro resultado (Gráfico D) se vincula a atividade típica do estudante de Direito, que é a leitura de textos (normativos, teóricos, doutrinários) e bibliografia de referência básica ou complementar da disciplina. A diferença é aqui ainda mais expressiva, pois os es-

tudantes despenderam em média o dobro do tempo estimado por seus professores. Este dado é relevante para o planejamento destas atividades.

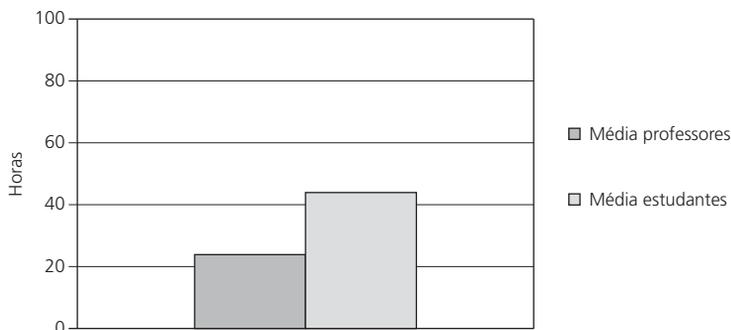


Gráfico D
Leitura de textos ou bibliografia
(média estimada por professores e estudantes para a execução da atividade)

4. O quarto resultado (Gráfico E) evidencia pouca dedicação comparativa em relação às atividades típicas conduzidas pelos professores e desempenhadas pelos estudantes. Menos de 20 horas no semestre dedicadas a atividades empreendidas sem participação direta da figura docente,

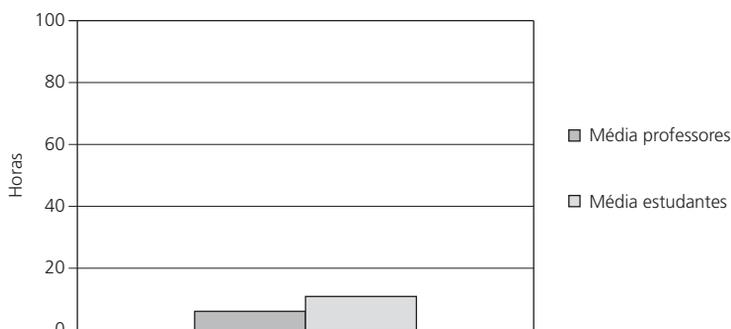


Gráfico E
Preparação e desenvolvimento de trabalhos
(média estimada por professores e estudantes para a execução da atividade)

5. Também nesta modalidade, mais típica dos cursos de bacharelado em Direito, ou seja, a elaboração de textos escritos, o nível de dedicação, menos de 15 horas, é proporcionalmente baixo (Gráfico F).

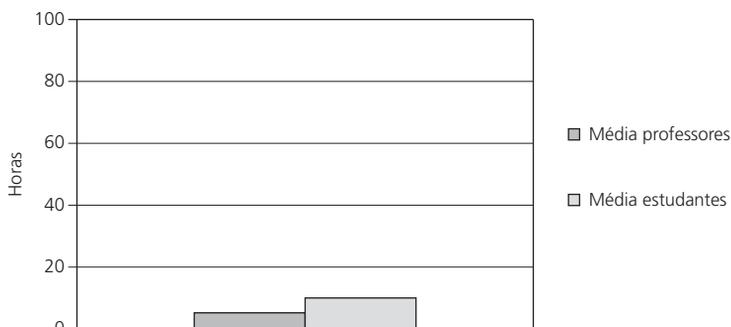


Gráfico F

Preparação e desenvolvimento de trabalhos escritos
(média estimada por professores e etudantes para a execução da atividade)

6. O sexto resultado (Gráfico G) aqui oferecido é um exemplo ilustrativo de que o tempo do estudante ainda é consumido em atividades organizadas e estritamente controladas pelos docentes que visam preponderantemente a aferir conhecimentos objeto das disciplinas. Os estudantes dedicam a maior parte de seu tempo extraclasse na preparação para avaliações. O que também alerta para a relevância do bom planejamento das atividades de avaliação do desempenho

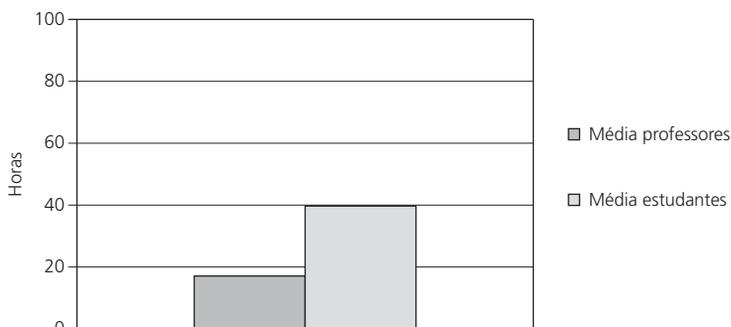


Gráfico G

Etudo para avaliação
(média estimada por professores e etudantes para a execução da atividade)

discente. Outro ponto que chama a atenção é que, segundo os dados coligidos, os docentes tendem a subestimar o tempo que os estudantes efetivamente despendem na preparação para suas avaliações.

O resultado obtido a partir da análise dos questionários permite concluir que o tempo dedicado ao ensino é basicamente consumido nas atividades presenciais, ou seja, aulas expositivas ministradas pelo professor, em detrimento de outras modalidades pedagógicas que enriqueceriam o método de ensino-aprendizagem, como atividades virtuais que complementaríamos as horas presenciais dedicadas às disciplinas. Outro benefício consequente da mudança de método seria a exposição dos estudantes a experiências reais, o que suscitaria maior familiaridade com a capacidade de tomar decisões.

Ter em conta o volume de trabalho do aluno há de se tornar uma nova cultura para as universidades latinoamericanas no planejamento das diferentes disciplinas e atividades a cargo dos docentes, e que requerem a interação destes em benefício dos discentes, assim como na execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Em nossa área, deveria ser possível que o estudante de Direito da América Latina pudesse adquirir gradativa consciência de sua responsabilidade como sujeito social inserido em contextos educacionais. Portanto, deverá dar sua própria contribuição nesse processo, quando for capaz de: estudar de forma independente, participar ativamente das atividades coletivas, como aulas, seminários, oficinas, sentir satisfação pelo cumprimento de tarefas e atividades de aprendizagem, assumir seu papel protagonista com responsabilidade social e fazer uso autônomo dos recursos didáticos, bibliográficos e das crescentes bases de dados de qualidade disponíveis na rede mundial de computadores.

Finalmente, uma observação relevante sobre as formas de adoção de critérios e metodologias sobre os impactos do tempo do estudante nos processos pedagógicos. Um dos objetivos do Projeto ALFA Tuning foi a construção de um Crédito Latino Americano de Referência, nos moldes do ECTS (*European Credit Transfer System*-Sistema Europeu de Transferência de Créditos), que tem possibilitado a mobilidade discente no espaço europeu de educação superior. O denominado CLAR foi construído ao longo dos anos de execução do Projeto ALFA Tuning (Fases I e II) pelos representantes ministeriais dos denominados centros nacionais

Tuning e por seus coordenadores gerais. Foi concebido como uma unidade de valor que estima o volume de trabalho, medido em horas, que requer um estudante para alcançar resultados de aprendizagem e lograr aprovação em uma disciplina ou período letivo. Informações sobre o CLAR, assim como a metodologia de sua construção podem ser acessadas na base eletrônica do projeto ALFA Tuning.

A adoção do CLAR em processos pedagógicos na educação superior poderá facilitar a consolidação de competências sistêmicas vinculadas a experiências de mobilidade entre sistemas diversos. É fato que estamos em um período histórico em que se compreende a necessidade de que os estudantes de graduação possam experimentar modelos e propostas de ensino-aprendizagem em diferentes instituições. Mas uma das grandes dificuldades para este objetivo é exatamente o denominado aproveitamento de créditos entre instituições, ou seja, que as atividades pedagógicas, como disciplinas, cursadas em uma instituição possam ser reconhecidas por outras. Um sistema de reconhecimento mútuo de créditos, como o que está na base da proposta do CLAR, constitui com certeza um avanço importante para propiciar e estimular a mobilidade discente entre instituições no mesmo país ou na esfera internacional.

6

Cenários futuros para as profissões jurídicas

A pretensão de se imaginar um cenário de futuro para as profissões jurídicas na Fase II do Projeto Tuning AL teve como objetivo demarcar um dos pilares do projeto, qual seja o de vincular-se a demandas de inovação na educação superior. Apesar de seus impactos imediatos, os processos educacionais se vinculam necessariamente a um futuro desejado tanto pela sociedade onde estes processos se realizam, quanto pelos sujeitos sociais que os executam, como instituições, estudantes e professores. A educação é um processo onde se encontram perspectivas geracionais e de valores sociais, que são, por vezes, colidentes. Sejam quais forem estas perspectivas, é necessário tentar compreendê-las. Com este objetivo, foi feita uma pesquisa, que adotou a técnica de entrevista, tomando por base um questionário elaborado com a participação de todos os coordenadores e que foi, portanto, comum a todas as áreas.³⁰ O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2012 em ao menos duas entrevistas conduzidas pelos representantes de área em seus países, e a pretensão era de que esses entrevistados pudessem, por conta de sua inserção profissional, apresentar elementos qualita-

³⁰ As 7 questões respondidas por todos os entrevistados foram as seguintes: 1. Que mudanças acredita que ocorrerão na sociedade do futuro? (em 20 anos aproximadamente); 2. Em torno destas mudanças, poderia descrever alguns cenários possíveis?; 3. Em torno destes cenários, quais seriam as implicações para a área jurídica?; 4. Neste cenário, que profissões ou enfoques profissionais se apresentam?; 5. Quais as competências que estas profissões vão requerer?; 6. Pode imaginar um cenário possível para o futuro, mas altamente improvável?; 7. Neste cenário pouco provável, que profissões e competências seriam importantes para a área jurídica?

tivos de um cenário de futuro. A pesquisa se circunscreve assim a uma compreensão do imaginário de juristas³¹ destacados em um contexto diverso de atuação profissional. É interessante mencionar que vários desses entrevistados comentaram não apenas a relevância de se empreender tal pesquisa, pois o futuro está sempre condicionado a mudanças que se podem empreender no presente, assim como o fato de não terem, até o momento da entrevista, efetivamente imaginado como seriam as relações profissionais, as dinâmicas sociais, os problemas que teriam se agudizado no campo de conhecimento do Direito, nas próximas duas décadas.

Passamos a oferecer algumas destas projeções com relação aos possíveis cenários que os profissionais do Direito poderão enfrentar nos próximos anos. Como toda atividade preditiva, o que se dirá encontra-se exposto a um alto risco de erro, uma vez que não se pode, por evidente, antever toda a dinâmica das sociedades abrangidas na pesquisa efetuada. Apesar disso, no contexto da análise das competências que deverão ser estimuladas nos processos formativos, a projeção de cenários futuros torna-se uma tarefa da qual não podemos nos furtar. De acordo com a metodologia própria do projeto, as opiniões de atores relevantes de nosso campo de conhecimento, analisadas por este grupo de estudo com o intuito de extrair algumas lições de interesse geral, constituem uma fonte privilegiada para a reflexão que se pode empreender.

Na cultura dos juristas, as mudanças parecem ocorrer lentamente. Mesmo quando há certos pontos de inflexão, perante os quais os sistemas jurídicos experimentam alterações consideráveis em um curto intervalo (novas Constituições, novos códigos, decisões de cortes superiores e sentenças em casos de alto impacto - os operadores do Direito estão acostumados a *ter que se adaptar rapidamente a um novo conjunto de saberes*), a cultura jurídica costuma reagir com cautela pela via da mitigação da ruptura trazida ao sistema de direitos em relação àquelas mudanças que são percebidas como muito radicais. Nesse sentido, não é absurda a crítica feita aos juristas na década de 1960, com relação a serem um obstáculo para a mudança social. Essa forma de ser acarreta algumas dificuldades, já que a época em que vivemos está

³¹ Adota-se aqui o termo em sentido amplo, para abarcar profissionais dedicados a tarefas de aplicação e consolidação do sistema de direitos vigente em determinada sociedade, e não apenas figuras de autoridade acadêmica ou profissional na área.

marcada por grandes transformações, que em poucos anos foram capazes de tornar obsoletos vários conhecimentos que foram acumulados durante longos períodos da história. Todavia, o aparente conservadorismo dos juristas não necessariamente constitui um traço negativo. As suspeitas diante das mudanças tornam possível a conservação de saberes acumulados e de metodologias aplicadas, enquanto estas possam continuar sendo úteis em novos cenários.

Os problemas que serão abordados a seguir —apesar de levarem em consideração algumas transformações importantes que devem ocorrer nos textos normativos— relacionam-se fundamentalmente com a necessidade de repensar as tarefas que deverão ser realizadas pelos profissionais do Direito. Certamente não será a primeira vez que isso ocorrerá na história (novos cenários), mas obrigará a uma antecipação de novas formas de relação com outros profissionais, compreensão dos processos de internacionalização dos serviços que deverão ser prestados, maior difusão das decisões judiciais em casos paradigmáticos e outros.

6.1. Breve descrição do perfil dos entrevistados

Este capítulo tem como base de dados uma série de entrevistas feitas com 23 profissionais atuando em funções jurídicas em sete países. As entrevistas foram conduzidas diretamente pelos representantes da área de Direito no Projeto ALFA Tuning na Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua e Paraguai. Dentre as várias opções de exercício profissional desses participantes, foi frequente a presença de acadêmicos atuando em cursos de Direito em graduação e pós graduação (alguns no nível mais destacado da carreira), juizes (tanto de Cortes Supremas, como de outros tribunais), ocupantes de cargos em órgãos públicos, ocupantes de posições universitárias de destaque e cargos em diretorias de entidades de classe de advogados.

Vários dos entrevistados contam com formação de pós-graduação (doutorado) e têm uma faixa etária ampla (embora não haja muita informação a esse respeito, observa-se que a idade das pessoas entrevistadas vai de cerca de 30 até 75 anos). Apesar de a maioria ser do sexo masculino, um número expressivo de mulheres foram também entrevistadas. Ainda que se possa constatar uma crescente feminilização das profissões jurídicas na América Latina, no cenário atual os postos mais altos das carreiras são ainda preponderantemente ocupados por homens.

6.2. Caracterização dos cenários de futuro propostos

As opiniões oferecidas a respeito de quais seriam os cenários futuros revelam múltiplas perspectivas. Algumas das antecipações de cenários de futuro já estão ocorrendo atualmente e, principalmente, vislumbra-se seu agravamento. Sem prejuízo do que foi dito, adverte-se que se constatou algumas confluências naquilo que poderia acontecer nos próximos 20 anos. A fim de facilitar a compreensão dos pontos de vista que pareceram especialmente interessantes, apresentamos uma sistematização em três grandes categorias:

6.2.1. *Desenvolvimento científico e tecnológico*

Em termos gerais, observam-se altos níveis de consenso quanto ao fato de que os avanços em ciência e tecnologia marcarão os anos vindouros. Como amostra, podem ser apontadas algumas das manifestações mais relevantes das quais certamente seremos testemunhas:

- a) Desenvolvimento exponencial das tecnologias da informação (acesso cada vez mais simples e massivo, bem como possibilidades de intercâmbio em velocidades e dimensões insuspeitadas).
- b) Escassez de recursos naturais e pressão pela sustentabilidade do desenvolvimento.
- c) Problemas ambientais.
- d) Longevidade crescente de grandes camadas da população.
- e) Enormes avanços nas neurociências e na biotecnologia.

6.2.2. *Condições para a vida humana (aspirações)*

Embora o panorama não seja necessariamente pessimista para os entrevistados, vários deles se mostram preocupados pelas questões de alimentação, acesso a moradia, crescimento das cidades e desemprego. Alguns preveem um incremento das desigualdades sociais, aprofundando as discrepâncias entre ricos e pobres. Atualmente, a capacidade de produção de bens e serviços supera o crescimento populacional e

é possível que continue dessa forma devido aos avanços tecnológicos. As dificuldades notadas são a desigualdade na distribuição e a tensão entre a proteção ambiental e a expansão produtiva (deterioração ambiental, esgotamento de recursos naturais, alimentos geneticamente modificados etc.). Em ambos os casos, espera-se que o Direito forneça limites eficazes ao desenvolvimento da economia e do mercado. Espera-se ainda que regule os desenvolvimentos biotecnológicos e das comunicações.

Não se mencionou expressamente o fenômeno dos movimentos migratórios como variável relevante dos cenários de futuro, apesar de que não seria improvável que continue aumentando nas próximas décadas e que traga impactos importantes para as relações jurídicas³², tanto em âmbito interno quanto internacional.

6.2.3. *Convivência humana*

Haverá maior demanda de formas de participação, formais e informais, nos assuntos públicos. Os sistemas políticos mostrar-se-ão frágeis. Observam-se alguns nichos de tensão, relacionados com a agudização de alguns conflitos étnicos e culturais, um maior desapego às normas jurídicas e o incremento de algumas formas de criminalidade organizada de elevada complexidade. Prevê-se uma demanda crescente por segurança, como também exigências progressivas ao Estado por acesso a direitos sociais (educação, saúde e previdência social).

Aumentará a regulação voltada a evitar a depredação do meio ambiente e a precaver falhas no mercado que afetem camadas consideráveis da população. Poderá haver uma maior internalização (e institucionalização) das agências reguladoras.

As pressões do intercâmbio econômico e de trânsito de pessoas levarão à diluição das fronteiras entre os países. Haverá um progressivo incremento de relevância dos tratados internacionais.

³² «Desde luego, nuevas y problemáticas dimensiones culturales, políticas y jurídicas son puestas en juego por este fenómeno. Los valores, prácticas, costumbres y representaciones del mundo, de los que son portadores los contingentes de migrantes, no se compatibilizan fácilmente con los que son propios de las sociedades receptoras» (CÁRCOVA, 2008).

6.3. Impacto das mudanças no contexto profissional

Os elementos que parecem comuns às profissões e que causarão forte impacto nas tarefas desempenhadas pelos profissionais do Direito deverão ser os seguintes:

1. *Comunicação crescente entre as disciplinas.* Nesse sentido, será importantíssima a capacidade de estabelecer formas de comunicação fluidas entre os especialistas de diferentes disciplinas, sem que isso afete seu nível de sofisticação. Assim, por exemplo, não só será fundamental a capacidade de estabelecer espaços de comunicação entre os diferentes especialistas em Direito para os efeitos de abordar os problemas de maneira integral, como também demandar-se-á uma estreita vinculação com os especialistas nas áreas objeto de regulação (economistas, cientistas, profissionais de TI etc.). Isso levará também a que os campos disciplinares passem a ter contornos mais difusos.
2. *Profundidade nos saberes e destrezas profissionais.* Já que o acesso à informação continuará aumentando, o conhecimento do operador do Direito dependerá cada vez menos do domínio da literalidade dos textos normativos. Seus conhecimentos deverão se sofisticar pela via da análise mais complexa dos problemas a enfrentar, bem como de sua capacidade de compreender a realidade social e argumentar em casos concretos. Isso também terá impacto nos saberes dos juízes e na complexidade do tipo de decisões que deverão tomar, além das fundamentações que deverão ser capazes de oferecer para obter legitimidade social.
3. *Controle do correto exercício de suas funções.* Haverá uma crescente valorização do controle ético das profissões como mecanismo para compensar a massificação e prevenir abusos para com o usuário desses serviços.
4. *Muitos dos problemas não considerarão o processo judicial como sistema preferencial de resolução de conflitos.* Esta opção irá ao encontro da intensificação do uso de vias alternativas³³ de resolução de controvérsias.

³³ Em uma perspectiva que pode ser já localizada, as denominadas vias de solução alternativa de controvérsias ou conflitos, como a mediação, a negociação e a conciliação,

6.4. Competências que o novo contexto profissional requererá³⁴

As competências que deverão adquirir protagonismo nos cenários propostos deverão ser:

- a) *Capacidade de analisar a realidade*, as relações de poder e demais aspectos que lhe permitam inferir o funcionamento das normas nos casos submetidos a sua consideração.
- b) *Capacidade de selecionar e processar a informação correta* em um contexto superdimensionado de dados com relevância jurídica. A disponibilidade quase ilimitada de normas, jurisprudência e doutrina obriga o operador do Direito a realizar uma tarefa de investigação para sintetizar a informação relevante e pertinente para o caso. O erro nessa tarefa acarreta o mau exercício profissional.
- c) *Capacidade de comunicar os saberes acumulados e valores profissionais de modo eficaz*. Isso implicará mudanças significativas no processo de ensino do Direito, bem como na forma de comunicação entre os juristas e outros profissionais. Uma vez que a informação disponível permitirá a qualquer cidadão ter um forte controle sobre o discurso dos juristas, os tecnicismos profissionais deixarão de constituir uma ferramenta para proteger a *zona proibida*, ou *protegida*, da profissão. Dessa forma, os saberes e valores profissionais deverão ser capazes de resistir aos ataques provenientes de outras esferas disciplinares, que buscarão uma maior participação no campo reconhecido como de domínio dos juristas. O valor atribuído ao tempo privilegiará um estilo mais direto na transmissão da mensagem e, por sua vez, efetivamente focado nos problemas e possíveis soluções.
- d) *Argumentação*. A impossibilidade de legitimar as tarefas próprias do jurista no domínio de saberes —que até algum tempo atrás se entendiam como privativos dos membros da comunidade disciplinar—

passariam a ser as formas clássicas de resolução, tornando a via judicial a opção alternativa ou secundária.

³⁴ Na análise do que representa cada uma das competências indicadas, o grupo de Direito não se ateu estritamente ao que foi proposto pelos entrevistados; isso com vistas a enriquecer as conclusões desta parte de seu relatório.

levará a que a capacidade argumentativa em favor de uma determinada pretensão requiera progressiva sofisticação. Essa habilidade será cada vez mais importante e potencializará as etapas de preparação dos casos que lhes sejam entregues para defender em julgamentos, para negociar acordos, sobre os quais tenha que tomar decisões juridicamente fundamentadas etc.

- e) *Trabalho em equipe.* A crescente interdisciplinaridade forçará a potencialização do diálogo do Direito com outras disciplinas. Isso deverá fazer com que os juristas não apenas se interessem por estudos especializados em nível de pós-graduação (como ocorre progressivamente atualmente), mas também dominem uma segunda ou terceira disciplinas. Tanto é assim que, para interagir com os médicos, engenheiros e outros profissionais, passará a ser necessário contar não só com um bom desempenho na linguagem geral que eles possam utilizar para se comunicar com os não especialistas, mas também contar com um conhecimento que permita rebater adequadamente algumas proposições feitas com base na respectiva área de *expertise*. Outro aspecto a considerar é que a crescente demanda por acesso à justiça nos países da América Latina, que acarreta necessárias mudanças na organização das formas de trabalho dos diferentes operadores, pressupõe a necessidade crescente de trabalho em equipe. Em regra, as formas e métodos da educação jurídica enfatizam apenas o desempenho pessoal e o trabalho solitário, o que acarreta dificuldades de inserção em equipes de trabalho e adesão a metodologias colaborativas para alcançar metas comuns. O desenvolvimento de competências interpessoais, como a capacidade de escuta ativa, é importante componente para a educação dos profissionais do futuro.
- f) *Domínio de línguas estrangeiras.* Salvo em algumas práticas muito locais que serão mantidas no futuro, o profissional do Direito deverá contar com ferramentas para se comunicar de modo fluido em línguas estrangeiras. É muito provável que a mudança que isso representa seja facilitada por novas ferramentas tecnológicas que diminuirão a distância entre as línguas.
- g) *Autoaprendizagem que facilitará a atualização e a aquisição de conhecimento técnico de áreas reguladas pelo Direito (medicina, informática, engenharia etc.).* Em consonância com o ponto anterior, os juristas deverão se aperfeiçoar cada vez mais em diferentes temas, o que tornará indispensável a ampliação de sua capacidade de autoaprendizagem em áreas que não são propriamente disciplina-

res. De acordo com isso, em seu processo de formação, deverá haver as ferramentas necessárias para compreender o que se propõe em disciplinas que pressupõem outros saberes básicos.

- h) *Comportamento ético.* À medida que se incrementa o escrutínio da cidadania sobre o que fazem os profissionais do Direito, estes passarão a estar cada vez mais preocupados com as consequências negativas que trazem consigo as más práticas de alguns colegas. Dessa forma, as diretrizes éticas serão mais finas, não se limitando a condutas francamente fora da ética das profissões.
- i) *Domínio tecnológico.* Os novos desenvolvimentos tecnológicos passarão a ser tema de enorme relevância na regulação jurídica. Igualmente as novas formas de comunicação à distância obrigarão os operadores do Direito a um domínio bastante sofisticado da tecnologia disponível.
- j) *Resolução alternativa de conflitos.* A rapidez que se exigirá na solução de muitos dos problemas apresentados e a menor consideração do valor que representa a sujeição a alguns textos normativos potencializarão cada vez mais a utilização de vias não formalizadas para a gestão dos conflitos. Contribuirá também para isso a preocupação por uma maior simetria entre as partes que intervierem nos processos ajuizados perante o Poder Judiciário. Portanto, ao não haver um desnível relevante entre as partes³⁵ (e um melhor conhe-

³⁵ A parte mais frágil saberá que, se recorrer ao Poder Judiciário, poderá ser tratada como igual. Por consequência, a parte mais poderosa saberá que não será tão fácil impor suas próprias condições. É preciso ter em mente que o desnível não provém somente do saber, mas emerge da condição socioeconômica. Se for mantida ou ampliada a lacuna de desigualdades, sempre haverá um portador de vulnerabilidades que não possa negociar seus direitos, porque sua necessidade não condiz com o tempo processual, e uma parte em posição mais privilegiada que se aproveita disso como vantagem estratégica ou tática. Em nossos dias, parte do destaque crescente da adoção da solução alternativa de conflitos está assentada na incapacidade judicial de dar uma resposta rápida, o que permite que uma das partes se aproveite em detrimento dos direitos do outro. É fácil identificá-la: quando é nítido o direito de uma das partes, o processo judicial não tem por finalidade a *juris dicção*, mas se aproveitar da situação de fato proposta. Nesses casos, o que negocia utiliza como instrumento de pressão as dificuldades que o sistema judicial impõe à contraparte para obter uma decisão judicial oportuna ou eficaz. Os sistemas de mediação obrigatórios se apoiam em uma grave violação de direitos quando o Estado não pode ou não quer assegurar a tutela jurisdicional, seja pela dificuldade de acesso, seja pela duração dos pleitos, pela desvalorização do crédito devido etc.

cimento dos direitos), a negociação direta, a mediação e outras formas de resolução alternativa de conflitos serão tomadas como vias mais céleres e que não afetam os direitos dos envolvidos.

A pesquisa com os profissionais atuando em cargos destacados das carreiras jurídicas revelou uma pertinência das categorias de competências acolhidas pela área de Direito do Projeto ALFA Tuning. As projeções sobre o futuro apresentam um imaginário relacionado ao desenvolvimento de competências genéricas e específicas de alguma forma já indicadas desde a Fase I do projeto. O que parece emergir como resultado mais visível é a exigência de deter simultaneamente competências cognitivas, interpessoais e metodológicas. A compreensão do contexto social e uma visão abrangente de inferências locais tanto quanto globais no desempenho das múltiplas funções dos juristas será também uma condição para sua inserção profissional.

7

Conclusão geral

Ao longo dos anos em que a área de Direito trabalhou as propostas oriundas da coordenação geral do projeto ALFA Tuning, foi empreendido um esforço considerável de desenvolver novas possibilidades e metodologias para a educação jurídica. O grupo que integrou o projeto nos últimos três anos, de 2011 a 2013, composto pelos professores Ademar Pereira, Carlos Barbé Delacroix, Eduardo Víctor Lapenta, Eva Romano Urbina, Graciela Barranco de Busaniche, Guillermo Manuel Delmás Aguiar, José Salvador Ventura del Toro, Juan Morales Ordóñez, Julio Alfredo Rivas Hernández, Loussia P. Musse Felix e Rodrigo Coloma Correa, dispôs-se a abraçar perspectivas, conceitos, e a desenvolver formas de diálogo e de colaboração que foram certamente desafiadoras e em muitos momentos difíceis para cada um.

Docentes de instituições que nos requerem os melhores esforços e tempo para cumprirmos as atividades cada vez mais complexas que a carreira acadêmica impõe, abraçar paralelamente um projeto da envergadura Tuning nos levou a testar competências latentes e criar muitas outras. Ao lado disto, há sempre, como se diz, a vida que acontece. E os calendários férreos, de cumprimento de prazos e tarefas, as pesquisas junto a estudantes, colegas, profissionais, e os relatórios a elaborar nos lembravam que se subjetivamente outros acontecimentos nos tragavam as forças, como tantas vezes acontece, o fato de pertencer ao que carinhosamente denominávamos de família Tuning foi sempre um alento e um estímulo a continuar.

Afinal sempre sabíamos que cada relatório concluído, e foram muitos, era mais uma peça do grande mosaico multifacetado, que se construía por meio de tantas mentes e mãos, que é o Tuning Amé-

rica Latina. E cada um compreendia perfeitamente que a completude do mosaico que permitiria imaginar outros cenários para a educação superior no continente não poderia ficar em branco na parte que lhe cabia.

Reunidos na Universidade da Costa Rica, em San José da Costa Rica, naquela manhã de verão do dia 22 de fevereiro de 2006, ouvimos pela primeira vez Julia González expor uma das competências genéricas, em sua concepção, níveis e formas de desenvolvimento. A primeira competência com que nossas mentes de professores de Direito tiveram contato por meio de Tuning foi a capacidade de trabalhar em equipe. Em sua sagacidade e experiência, adquiridas em tantos e diferentes contextos educacionais e culturais, Julia sabia que muito dependeria disto. De nossa própria disposição em descobrir outras formas de estar juntos, pensar, trabalhar e refletir. De ser pacientes, modestos. E pela pessoa mais modesta que há, como já se disse de Julia González, fomos também informados de que não seria um projeto que nos demandaria pouco. Nos anos vindouros, em nossas tantas diferenças, pudemos sempre encontrar pontos de apoio para nos entendermos sobre o que ainda nem compreendíamos. Nisto também aprendemos. De certa forma, nossa ignorância coletiva foi também nosso ponto de coesão para nos debruçarmos sobre conceitos e categorias que tanto nos desafiariam a partir daquele já distante ano de 2006.

Trabalhando sobre temas que não dominávamos *a priori*, tivemos todos que nos abrir para maneiras distintas de trabalho acadêmico. Não nos reuníamos para ouvir uns de outros ideias, teorias e conceitos que já dominássemos e que deveríamos apenas debater. Neste sentido, Tuning foi uma experiência acadêmica excepcional. Nossas capacidades e formação intelectual foram certamente valiosas, mas, na forma Tuning de trabalhar e estar juntos, não eram suficientes. Porque foi preciso criar. E imaginar outros cenários. Ousar e talvez errar. Fazer muito para descobrir que é ainda mais difícil do que imaginávamos. Mas ainda mais relevante do que sabíamos.

Nosso grupo de Direito enfrentou uma tarefa adicional. O fato de a coordenação não falar a língua dos outros 9 membros do grupo nos obrigou todos a testar ainda mais as competências da escuta ativa. Ao longo dos anos, o «portunhol» foi tanto nosso aliado como inimigo, mas nos permitiu uma comunicação prazerosa. E muitas palavras são hoje mais familiares para os dois grupos linguísticos. Estimados, abraços, *la fecha* tornaram-se corriqueiros, entre tantas outras expressões,

em centenas de mensagens eletrônicas trocadas desde o México até a Argentina.

Trabalhamos muito e sempre se poderia ter feito bem mais, mas a essência de Tuning é esta. Nunca estará terminado. Sempre outros interessados poderão oferecer sua valiosa parcela a um projeto que nasceu pela competência criativa de poucos, consolidou-se pela dedicação de muitos e poderá alargar-se pela contribuição de todos que se interessem em compartilhar suas premissas e metodologia. Isto não significa que não possa haver dissensos quanto a muitas de suas propostas e resultados. Tuning não é dogma educacional. Pode-se concordar com alguns aspectos e rejeitar outros. Pode-se inclusive discordar das conclusões e concordar com a metodologia. No caso dos resultados da área de Direito, pode-se rejeitar, por exemplo, o metaperfil elaborado pelo grupo, mas acolher a ideia de que um metaperfil é útil para nosso continente, países e instituições.

Pode-se discordar das competências estabelecidas, mas concordar quanto ao fato de que o estudante é o grande legatário dos processos pedagógicos e, assim, estabelecer outras metodologias que o capacitem como profissional, cidadão e como alguém que viverá em uma sociedade onde as incertezas são a única garantia.

Finalmente, algumas palavras de Como símbolo de sua presença nas instituições participantes da área de Direito, mencionamos Tynara Tiemi Ono, que na fase de publicação deste volume prestou um serviço inestimável na organização de dados. Sem a excelência dos trabalhos de tradução de Florisvaldo Machado, ao longo de todos os anos da FASE II, incansável em verter páginas de relatórios entre o português e o espanhol, a comunicação entre o grupo teria sido bem mais difícil e os resultados bem mais demorados. A paciência e dedicação de Deyse Araujo Medeiros foram decisivas para a revisão e diagramação final do texto.

A publicação se encerra com os desenhos de Joyce Teru Noia Sato (Figura B). Estudante da disciplina Pesquisa Jurídica, no primeiro semestre do curso de Direito da Universidade de Brasília, ela ousou demonstrar suas competências criativas em um seminário sobre pesquisa em Direito. Assim, achamos apropriado que esta obra termine com uma expressão do que podem ser as competências na formação do bacharel em Direito da América Latina. Um espaço onde prevaleça a ideia de que podemos nos comunicar de forma criativa, estimulante e com qualidade acadêmica para fortalecer nossa própria diversidade, talentos e capacidades.

Capacidade de analisar a realidade



Selecionar e processar a informação correta



Capacidade de comunicar os saberes acumulados e valores profissionais de modo eficaz



Argumentação



Trabalho em equipe



Domínio de línguas estrangeiras



Autoprendizagem



Comportamento ético



Domínio tecnológico



Resolução alternativa de conflitos

Joyce Teru Nóia Sato, *Os cenários futuros da profissões jurídicas.*

Figura B
O profissional do futuro

8

Referências bibliográficas

- BENEITONE, Pablo *et. al.* (ed.). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina – Informe Final – Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto e Universidad de Groningen: 2007, p. 113-114.
- BONILLA MALDONADO, D. «El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica». In: OLEA, Helena (ed.). *Derecho y pueblo Mapuche*. Chile: Universidad Diego Portales, 2013.
- CÁRCOVA, Carlos María. «O direito interrogado pelo tempo presente na perspectiva do futuro». In: NUNES, A.J.A; COUTINHO, J.N.M. (org.). *O Direito e o futuro, o futuro do Direito*. São Paulo: Almedina, 2008.
- CARR, Nicholas. «*The Shallows*»: *What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, 2010.
- FELIX, Loussia P. Musse. «O Projeto ALFA Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana». In: *Notícia do Direito Brasileiro*, n. 13, pp. 197-222. Brasília: UnB, 2006.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe – Informe Final – Proyecto Piloto – Fase 2*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.
- SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

9

Lista de contatos da Área de Direito

<p>Coordenadora da Área de Direito:</p> <p>Brasil (Loussia Penha Musse Felix)</p> <p>Universidade de Brasília loussia@unb.br</p>	
<p>Argentina Graciela Barranco Goyena</p> <p>Universidad Nacional del Litoral barranco@unl.edu.ar</p>	<p>Argentina Eduardo Víctor Lapenta</p> <p>Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires elapenta@azul.der.unicen.edu.ar</p>
<p>Brasil Ademar Pereira</p> <p>Universidade Presbiteriana Mackenzie- Sao Paulo adepereira@uol.com.br</p>	<p>Chile Rodrigo Coloma Correa</p> <p>Universidad Alberto Hurtado rcoloma@uahurtado.cl</p>
<p>Ecuador Juan Morales Ordoñez</p> <p>Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL jmorales@utpl.edu.ec</p>	<p>El Salvador Julio Alfredo Rivas Hernández</p> <p>Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer julioriva@gmail.com</p>

<p>México José Salvador Ventura del Toro Universidade de Colima venturadeltoro@yahoo.com.mx</p>	<p>Nicaragua Eva Romano Urbina Universidade Centroamericana eva@ns.uca.edu.ni</p>
<p>Paraguay Guillermo Manuel Delmás Aguiar Universidade Autónoma de Asunción guiller_delmas@hotmail.com</p>	<p>Uruguay Carlos Barbé Delacroix Universidade Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga» cabarbe@ucu.edu.uy</p>

Para obter mais informações sobre o projeto Tuning:

Coordenadores Gerais do Projeto Tuning	
<p>Julia González juliamaria.gonzalez@deusto.es</p>	<p>Robert Wagenaar r.wagenaar@rug.nl</p>

Pablo Beneitone (Diretor)

International Tuning Academy
Universidade de Deusto
Avda. de las Universidades, 24
48007
Tel. +34 94 413 9467
Espanha
pablo.beneitone@deusto.es

Cofinanciado pela



Comissão
Europeia

