

## Competências na formação jurídica: uma introdução às suas possibilidades

*Competences at legal education: an introduction to the possibilities*

JAILSON ALVES NOGUEIRA<sup>1</sup>  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

LOUSSIA PENHA MUSSE FELIX<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília

**Resumo:** Analisar possibilidades pedagógicas da formação baseada em competências na educação jurídica brasileira é o escopo deste artigo. As competências, como possibilidade pedagógica, adentram no campo do bacharelado em Direito a partir do início do século XXI. Por conseguinte, há também que se considerar as críticas direcionadas ao campo. Neste artigo destacaremos também o papel de um projeto que se tornaria global e que vai ter participação brasileira, com coordenação de docente da Faculdade de Direito da UnB na área de Direito, o denominado Projeto ALFA-Tuning, que tem como âncora pedagógica a formação baseada em competências. Partimos de uma abordagem eminentemente bibliográfica e documental, em que dialogamos com autores dedicados ao tema, dentre os quais estão Loussia P. Musse Felix, Pablo Beneitone, Aurelio Villa e Manuel Poblete. Portanto, diante de um cenário de imensos desafios e perspectivas pedagógicas que impactam a educação jurídica brasileira, a implementação de uma formação baseada em competências tem potencial para fortalecer em níveis mais inclusivos em termos pedagógicos os cursos de Direito, estimulando-os a se articularem com as demandas sociais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Direito. Educação jurídica. Formação jurídica. Formação por competências. Projeto *Tuning*.

**Abstract:** The scope of this article is to analyze the pedagogical possibilities of competency-based training in Brazilian legal education. Competencies, as a pedagogical possibility, entered the field of the bachelor's degree in law from the beginning of the twenty-first century. Therefore, it is also necessary to consider the criticisms directed at this field. In this article, we will also highlight the role of a project that will become global and that will have Brazilian participation, coordinated by a professor from the Faculty of Law of UnB in the area of Law, the so-called ALFA-Tuning Project, which has as its pedagogical anchor competency-based training. We began from an eminently bibliographic and documentary approach, in which we discussed with authors dedicated to the theme, among whom are Loussia P. Musse Felix, Pablo Beneitone, Aurelio Villa and Manuel Poblete. Therefore, in the face of a scenario of immense challenges and pedagogical perspectives that impact Brazilian legal education, the implementation of competency-based training has the potential to strengthen law courses at more inclusive levels in pedagogical terms, stimulating them to articulate with contemporary social demands.

**Keywords:** Competency-based training; Law; Legal education; Legal training; Tuning Project.

---

<sup>1</sup> Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (UnB-DF). Mestre em Ciências Sociais e Humanas e graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UE-RN). Professor Efetivo do Curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFERSA (PPGD-UFERSA). Email: jailsonalvesuern@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP), Mestre em Ciências Jurídicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Docente no sistema público federal de ensino superior, atuando na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB-DF). Email: [loussia.felix@gmail.com](mailto:loussia.felix@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação jurídica tem se constituído no Brasil como campo vigoroso de pesquisas no âmbito da área de conhecimento original, ou seja, no Direito, sendo um nicho de crescente interesse por parte de pesquisadores localizados nos mais de 133 programas de pós-graduação *stricto sensu* situados no Brasil<sup>3</sup>. Paralelamente, deu-se um fenômeno curioso: a inserção de pesquisas que levam em conta as múltiplas demandas da formação jurídica também no campo da Educação.

Desta forma, não são raras as teses de Doutorado ou dissertações de mestrado que abordam temas pertinentes ao que muitos ainda denominam “ensino jurídico” ou “educação jurídica” nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na grande área da Educação. O artigo que ora apresentamos gravita exatamente na interface entre estes dois campos, ou seja, pretende estabelecer uma análise que aborde a temática das competências na formação jurídica, notadamente no âmbito dos bacharelados. Não ignoramos, decerto, que estas competências não devem ser adquiridas ou desenvolvidas exclusivamente neste nível da formação superior, mas levando-se em conta a necessidade de delimitação de nosso objeto, optamos por centrar a análise numa perspectiva tanto conceitual destas competências quanto em sua relação com a educação superior de primeiro nível. No caso do Direito, no bacharelado.

A pertinência desta temática pode ser encontrada, entre outros, por sua adoção nas Diretrizes Curriculares Nacionais que regulam os bacharelados em Direito no país. Em face dos limites editoriais desta publicação, optamos por centrar a análise nas vigentes diretrizes, previstas na Resolução CNE/CES 05/2018<sup>4</sup>.

As diretrizes que norteiam a estrutura curricular dos bacharelados foram resultado de contribuições de variados atores institucionais e representantes de entidades tradicionalmente partícipes dos processos de transformação normativa na regulação dos cursos de Direito. Foram,

<sup>3</sup> A tabela com o quantitativo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito pode ser acessada na Plataforma Sucupira, no seguinte link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=26>

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111rces00518&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111rces00518&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2024.

portanto, acolhidas sem resistências manifestas, seja por parte dos destinatários principais, os cursos de graduação em Direito instalados no país, ou por entidades interessadas na sua regulação. Contudo, esse acolhimento conformado deixa de levar em conta as possibilidades de inovação e maior aderência dos projetos pedagógicos, seja ao perfil discente que compõe os cursos específicos, seja pelas possibilidades de maior interlocução desses projetos com esferas da sociedade civil, que se encontram alijadas dos processos educacionais disponíveis na esfera da educação superior.

Neste âmbito, destacamos a ênfase das diretrizes no tocante às competências que se projetam como necessárias e desejáveis na formação de bacharelado. As competências se sobrepõem como *locus* pedagógico numa perspectiva de inovação da educação jurídica, sobretudo se levarmos em conta as infindáveis discussões sobre disciplinas que deveriam compor o currículo obrigatório e que, de tempos em tempos, irrompem no cenário educacional, restringindo à lista de disciplinas o escopo das análises nas sucessivas reformas das diretrizes curriculares<sup>5</sup>.

As grandes mudanças da educação jurídica acompanham as transformações na ordem social, como a já icônica Portaria 1.886/1994, que se tornou a expressão normativa de uma compreensão político-jurídica sobre as necessidades de educação dos juristas em um contexto de consolidação da democracia brasileira. A partir da Constituição Federal de 1988, sobretudo, a Portaria 1.886/1994 permitiu o alargamento das perspectivas da contribuição do Direito para os enormes desafios de, a partir dos escombros do regime autoritário, erguer os pilares de um país mais justo e igualitário.

A consolidação de competências que, afinal, realizem o objetivo traçado no metaperfil do profissional do Direito na América Latina<sup>6</sup>, pode significar uma possibilidade, ainda largamente inexplorada, de propiciarmos educação jurídica de qualidade e pertinência social

---

<sup>5</sup> Conforme consta no Ofício n. 45/2024/ASTEC/GM/GM-MEC, a Comissão para revisão geral das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito foi composta pelos seguintes membros: Alysson Leandro Barbate Mascaro; Ana Amélia Mascarenhas Camargos; Ana Elisa Liberatore Silva Bechara; Antonio Gomes Moreira Maués; Cláudia Lima Marques; Ella Wiecko Volkmer de Castilho; Gisele Guimarães Cittadino; João Paulo de Farias Santos; Loussia Penha Musse Felix; Luiz Henrique Diniz Oliveira; Maria Paula Dallari Bucci; Maria Rosa Guimarães Loula; Rita Cristina de Oliveira; Roberta Cristina Eugênio dos Santos Silva e Silvio Luiz de Almeida.

<sup>6</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina**: reflexões e perspectivas sobre Direito. Bilbao: Deusto, 2014.

para a maior parte dos bacharelados e bacharelandas em Direito no país, e não apenas nos poucos cursos (considerado o universo de mais de 2.009 cursos)<sup>7</sup> que logram propiciar as promessas de seus quase sempre bem construídos projetos pedagógicos.

Portanto, neste artigo, a partir de uma análise bibliográfica e documental, analisamos a pertinência do tema das competências para a educação jurídica, abordando a trajetória que as integrará no campo em análise, as premissas do Projeto ALFA *Tuning*, e a forma de sua adoção explicitada com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito.

## 1 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO BRASIL: POSSIBILIDADES E CRÍTICAS À SUA APLICAÇÃO

O conceito de competência é utilizado desde a década de 1920, mas sua impulsão só ocorreu a partir da década de 1960 e 1970, com o aprofundamento do debate acerca do distanciamento entre as práticas pedagógicas das universidades e problemas sociais apontados como pertinentes a um tratamento acadêmico, sobretudo na interface das demandas do mundo do trabalho e a proposta de formação profissional subjacente aos projetos educacionais. Nesse cenário, o psicólogo David Mc Clelland, vinculado à Universidade de Harvard, ganhou destaque em virtude de suas críticas. Ele apontava que as avaliações tradicionais aplicadas nas universidades não eram propícias a garantirem o satisfatório desempenho do estudante na vida social ou no âmbito profissional. Além disso, apontava-se que o formato tradicional da educação e suas formas de avaliação ensejavam a discriminação de minorias, mulheres e grupos vulneráveis no mercado de trabalho<sup>8</sup>.

Já na década de 1980, os Estados Unidos e países da Europa passam a adotar o conceito e as ideias de formação por competências como respostas às mudanças organizacionais e produtivas da esfera econômica. Sob forte influência do modelo de produção japonês, empresas privadas dos Estados Unidos e de países europeus percebem a necessidade de mudar a forma de qualificação de seus empregados. Assim, passou-se a propugnar por uma formação holística, que fosse capaz de proporcionar uma visão profissional além da técnica e da destreza. O

---

<sup>7</sup> Essa informação foi gerada a partir da base de dados do e-MEC, no dia 7 de abril de 2024.

<sup>8</sup> MERTENS, Leonard. **Competencia Laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, 1996.

objetivo era, portanto, despertar nos sujeitos o saber e o querer, sendo que o primeiro se relaciona com o conhecimento e o segundo com a atitude<sup>9</sup>.

Em face das exigências sociais por novas formações profissionais baseadas em habilidades e competências, a formação pode ocorrer tanto no campo profissional quanto no campo acadêmico<sup>10</sup>.

Nossa abordagem será relativa ao campo acadêmico. Inicialmente, destacaremos o conceito de formação por competências ao qual nos associamos, não desconsiderando o fato de haver outras várias conceituações, com derivações teóricas e em conformidade com a área de atuação de quem as define. Cruz, mais focado nas práticas pedagógicas, considera as competências como uma espécie de formação que acolhe saberes, atitudes e valores, que englobam o saber-ser e o saber-fazer, que devem atuar de forma orgânica, dialogadas entre si, capazes de apresentar respostas e saídas para situações diversas<sup>11</sup>. Nas palavras dele, “a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas”<sup>12</sup>). Perrenoud se aproxima dessa conceituação de Cruz<sup>13</sup> ao afirmar que competência é agir de forma eficaz a uma determinada situação, utilizando-se de conhecimento, mas não se limitando a eles, é necessário agir com sinergia e ter recursos cognitivos que vão além dos conhecimentos<sup>14</sup>.

A conceituação de Villa e Poblete, à qual nos filiamos, aproxima-se da conceituação de Cruz<sup>15</sup>. Os autores concebem que se formar a partir de competências é ter “[...] um bom desempenho em contextos diversos e autênticos com base na integração e ativação de

<sup>9</sup> MORAES, Fábio Cássio Costa. **Formação de competências**. 3 ed. - Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

<sup>10</sup> VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. **Aprendizaje basado em competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.

<sup>11</sup> CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

<sup>12</sup> CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 31

<sup>13</sup> CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

<sup>14</sup> PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

<sup>15</sup> CRUZ, Carlos. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

conhecimentos, normas, técnicas, procedimentos, habilidades e destreza, atitudes e valores”<sup>16</sup>17 (tradução nossa).

No Brasil, a formação por competências começa a ganhar espaço a partir da década de 1990, adotando como premissa a qualificação social<sup>18</sup> e não o viés de capacitação profissional de sua gênese na Europa e Estados Unidos. A década de 1990 vai ser marcada por reformas estruturais, impulsionadas pela promulgação da Constituição de 1988, que pretende inaugurar um pacto democrático mais inclusivo de alargamento de direitos fundamentais, com projeções normativas de estado de bem-estar social.

Neste contexto sociopolítico, ganham densidade os denominados direitos sociais, que projetam sobre as relações jurídicas as tensões de acesso a cenários longamente inviabilizados para largas parcelas da população, como aqueles relativos à saúde e educação. Neste cenário de efervescência de possibilidades tanto normativas quanto de sentidos de direitos e mudanças estruturais, a educação passa a ter, uma vez mais, papel fundamental. É a partir desse contexto que a formação por competências passa a ganhar espaço nas discussões educacionais do país.

A principal justificativa para adotarmos a formação por competências na educação brasileira vincula-se às respostas insuficientes oferecidas pela formação tradicional, via de regra, baseada em conceitos abstratos e deslocados da realidade social. Surge, assim, um cenário em que atores vinculados às demandas de reforma curricular da educação, no final da década de 1990, buscam na esfera da educação atribuir tarefas e desafios que levassem em consideração o contexto social<sup>19</sup>, e com capacidade de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

A ressignificação desse processo passava pelo rompimento da tradição pedagógica e do paradigma educacional dominante, valendo notar que nem todas as percepções formativas

<sup>16</sup> Trecho original em língua espanhola: “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

<sup>17</sup> VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. **Aprendizaje basado em competencias**: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007, p. 23-24.

<sup>18</sup> OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação & Sociedade**. n.35, abr. 1990, p. 9-59. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/494>. Acesso em: 10 jan. 2023.

<sup>19</sup> DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

tradicionais deveriam ser relegadas ou estavam em desacordo com a proposta de formação por competências. Como exemplo, Dias e Lopes citam o elemento da formação voltado para as necessidades sociais e mercado de trabalho, comum à formação tradicional e à formação por competências<sup>20</sup>. Ou seja, a mudança desejada pela formação por competências tinha como foco se conectar e se adaptar às demandas de sociedades em constante mudança.

Em sua origem, a crítica à formação por competências incide justamente no cerne de sua concepção, que tinha como foco substituir os saberes provenientes da educação geral por saberes que possibilitassem a qualificação técnico-profissional. Contudo, vimos que essa noção de formação se refere ao período de discussão inicial das competências, na década de 1960, tendo como foco a qualificação de funcionários de empresas. A formação por competências no campo da educação engloba aspectos distintos, não que estejam isentos de críticas, mas não podem ser restringidos pelo viés profissional (saber-fazer)<sup>21</sup>.

Mais especificamente, Ramos<sup>22</sup> e Machado<sup>23</sup> demonstraram preocupação com a instigação da individualização do indivíduo na formação por competências no mundo do trabalho. Para Machado<sup>24</sup>, vincular a formação aos interesses do mundo do trabalho gera um conformismo social nos indivíduos, os quais passam a acreditar que aquela prática precarizada e de incerteza possa emergir como a única possível. Já Ramos pontua que adotar formação por competências dentro de uma perspectiva mercadológica, fundada no individualismo personalista e produtivista pode comprometer a construção educativa emancipatória<sup>25</sup>.

Outro foco de crítica às competências se refere à centralidade da formação. Se a formação tradicional é focada nos conteúdos, a formação de competências coloca como centro

<sup>20</sup> DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

<sup>21</sup> RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>22</sup> RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>23</sup> MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 07 abr. 2024.

<sup>24</sup> MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 07 abr. 2024.

<sup>25</sup> RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

do processo o indivíduo, dando-lhe uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Porém, como assegura Ricardo, a centralidade no indivíduo não tem como objetivo diminuir a relevância dos conteúdos, é apenas uma mudança de enfoque metodológico acerca dos conteúdos a serem abordados, com a formação centrada nos estudantes, e não ancorada exclusivamente nos conteúdos ou na atuação docente<sup>26</sup>.

Não se conceber a formação por competências simplesmente pelo viés formativo orientado para o mercado. Formação geral não é sinônimo de abstração ou generalidade, mas de um saber menos particular, bem como voltado para a aprendizagem significativa, fulcrada na diversidade epistemológica (científico, tradicional e até de senso comum, quando este último puder ser convocado). Aprender por competências possibilita “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”<sup>27</sup>. Afinal, “as competências não se opõem aos saberes, mas ao mero acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim”<sup>28</sup>.

Só é possível fomentarmos as competências se tivermos capacidade de mobilização dos atores pedagógicos (discentes, docentes, equipe pedagógica, sem, também, perder de vista o interesse social), os quais devem estar disponíveis para compreender novas análises, abertos a treinamentos<sup>29</sup> e reflexões, capazes de renovar experiências e romper com o mero acúmulo de conhecimento sem integração dos sujeitos<sup>30</sup>. Nesse sentido, é fundamental 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”<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>27</sup> PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 7.

<sup>28</sup> RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010, p. 618. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>29</sup> O fomento do treinamento pelas competências não significa uma autossuficiência do saber-fazer, porque o intelecto também está presente nas competências que adotam viés mais prático (Ricardo, 2010).

<sup>30</sup> RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>31</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014, p. 40.

Foi justamente a busca por um engajamento institucional que levou alguns países europeus a firmarem, em 1999, na cidade de Bolonha, uma declaração conjunta de seus respectivos Ministérios da Educação estabelecendo padrões de qualidade para a educação superior. Nesse mesmo sentido, estava expressa na declaração de Bolonha que “em especial, deve-se ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior”.

Mas a declaração não tinha como foco, unicamente, fortalecer a educação superior no âmbito europeu. Tinha como meta, também, promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo. O fortalecimento não era o fim em si mesmo, pois buscar uma maior coesão e competitividade do sistema econômico europeu inspira os interesses que se expressam na Declaração de Bolonha. Ou seja, buscava-se fortalecer a economia europeia reconhecendo-se o vínculo intrínseco com a educação superior do continente. Dentro dessa perspectiva formativa concebida e defendida na Declaração de Bolonha, encontra-se a formação baseada em competências. Para visualizarmos a presença das competências na declaração, vejamos este trecho da declaração:

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias *competências* para encarar os desafios do novo milênio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural (grifo nosso).

Depreendemos, com esse trecho, que a formação por competências deveria guiar o processo de fortalecimento e expansão da educação superior europeia. Em face destes objetivos, foi criado por duas universidades européias, a Universidade de Groningen (Holanda) e a Universidade de Deusto (Espanha), o denominado Projeto *Tuning*, financiado pela Comissão Européia, e que passaria a incorporar diversidades outras universidades do mundo.

## **2 PROJETO *TUNING*: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS**

O projeto foi estruturado a partir de 5 linhas: 1) definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações; 2) definição das competências específicas para cada

graduação; 3) utilização do sistema europeu de créditos; 4) definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; e 5) a função da promoção da qualidade no processo educativo<sup>32</sup>.

A primeira fase do Projeto, que deu ênfase nas definições de Competências genéricas, Competências disciplinares específicas e no papel dos sistemas de créditos (sistema ECTS), foi desenvolvida entre os anos 2000 e 2002, com a participação de 100 instituições da Europa, sendo coordenada pelas universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Países Baixos). Já a segunda fase, desenvolvida entre os anos 2003-2004, foi direcionada à função da aprendizagem, docência, avaliação e garantias de qualidade. Nessas fases (1 e 2), 9 áreas temáticas foram trabalhadas: Administração, Química, Ciências da Terra, Educação, Estudos Europeus, História, Matemática, Enfermagem e Física<sup>33</sup>.

Ainda em 2002, durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC), ocorrida em Córdoba, na Espanha, que tinha como objetivo apresentar os resultados da primeira fase do Projeto em desenvolvimento na Europa, representantes da América Latina que participavam da reunião demonstraram interesse em trabalhar o projeto nos seus países. Como um dos objetivos do *Tuning* era expandir suas atividades para outros continentes, a demonstração de interesse por parte dos representantes da América Latina foi vista como oportunidade de a União Europeia materializar o projeto de expansão da educação superior com foco na formação por competências em outros continentes.

Diante disso, os representantes da América Latina elaboram um projeto em diálogo com o projeto piloto que estava em desenvolvimento na Europa e apresentaram à Comissão Europeia, em outubro de 2003. A proposta continha 8 projetos das universidades da América Latina: Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidade de Costa Rica (Costa Rica), Universidade Rafael Landívar (Guatemala), Universidade de Chile (Chile), Pontificia

---

<sup>32</sup> RUEDA, J. L.; LIMA, P. G. O projeto alfa tuning e a expansão do modelo de ensino superior europeu na América Latina. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 24, n. 47, 22 maio 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5905>. Acesso em: 20 maio 2023.

<sup>33</sup> EIRÓ, M. I. **O sentido da pedagogia por competências**: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Universidade Javeriana (Colômbia), Universidade de Guanajuato (México) e Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela)<sup>34</sup>.

Foi nesse contexto, a partir de uma proposta intercontinental e pela busca de pontos de referências comuns (ou poderíamos chamar de ponto de convergência), que a formação por competências entra na América Latina e, mais especificamente, no Brasil. Mesmo se mantendo fiel à concepção educacional do *Tuning*, a metodologia seguida na América Latina foi própria, obedecendo a 4 linhas de trabalho: 1) competências (gerais e específicas das áreas temáticas); 2) enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; 3) créditos acadêmicos; e 4) qualidade dos programas.

A implementação do projeto na América Latina começou com o debate de 62 universidades a respeito das áreas de Administração, História, Educação e Matemática. Com a repercussão dos debates e resultados, mais 120 universidades se interessaram em debater o projeto, acrescentando-se, assim, mais 8 áreas de conhecimento: Arquitetura, Direito, Enfermagem, Física, Geologia, Engenharia, Medicina e Química. Assim, 190 universidades de 19 países<sup>35</sup> da América Latina passaram a debater a ideia do Projeto, constituindo-se em 12 grupos temáticos (áreas do conhecimento).

O Projeto ALFA-*Tuning* na América Latina ocorreu entre os anos 2004 a 2013, dividindo-se em duas fases: a primeira ocorreu entre os anos 2004 a 2007, e a segunda fase entre os anos de 2011 a 2013. Na primeira fase do projeto, o grupo definiu 4 metas a serem alcançadas com o projeto para a área do Direito: 1) modernizar o ensino do Direito ajustando-o aos novos tempos e realidades; 2) alcançar um sistema que cubra plenamente as necessidades do futuro profissional e dos espaços institucionais de atuação dos juristas; 3) avançar em um processo de internacionalização no ensino do Direito que permita a mobilidade de estudantes, profissionais e acadêmicos, e 4) incrementar a qualidade do processo de ensino aprendizagem com um modelo transparente<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

<sup>35</sup> Importante destacarmos que República Dominicana não estava elegível para participar do Projeto, mas após solicitar formalmente a sua inserção e se comprometer com os custos de sua entrada, o país foi integrado.

<sup>36</sup> BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

Loussia Felix, que atuou como coordenadora da área do Direito no Projeto *Tuning* na América Latina, aponta que essa primeira fase do Projeto serviu para consolidar alguns princípios bases da formação por competências. Dentre eles, a centralização do processo pedagógico no estudante, e não mais no docente como a pedagogia tradicional propugnava e certamente implementava. Centrar o processo pedagógico no estudante não é sinônimo de transferência de responsabilidade ou uma concepção individualista. Trata-se de uma estratégia para fincar as bases metodológicas das competências e incentivá-lo a conceber a formação como um processo permanente na sua trajetória de vida. Atuando nessa perspectiva, atingiria o objetivo da educação contemporânea, que é formar um sujeito ativo no processo pedagógico, assim como “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”<sup>37</sup>.

Foi nessa primeira fase que se explicou o tipo de metodologia e as competências almejadas pelo projeto *ALFA-Tuning* América Latina, subdividindo-se em competências genéricas e específicas. As genéricas são comuns a qualquer nível de treinamento/escolaridade ou carreira profissional, comuns a todos os sujeitos, e imprescindíveis àqueles que estejam cursando educação superior, independentemente da sua área de formação. São competências que a vida (acadêmica, profissional, social, etc.) exige, que vão além do individual e do mundo do trabalho, e que não dependem de um domínio técnico específico. Por outro lado, as específicas se vinculam a uma titulação ou área específica. Cada área define as competências essenciais à formação do profissional a ser titulado.

Apesar de não haver vinculação, as competências genéricas e específicas adotadas na Europa e América Latina possuem similaridade. Assim, 22 competências gerais definidas para a Europa e para a América Latina são convergentes ou possuem similaridades<sup>38</sup>.

É relevante destacarmos que a equipe do Projeto *ALFA-Tuning* na América Latina teve autonomia durante a definição das competências. Ocorre que muitas competências são comuns em ambos continentes. Outras, acabam sendo uma demanda própria de algum país ou do

---

<sup>37</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014, p. 25.

<sup>38</sup> BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório final: Projeto *Tuning-América Latina*, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

continente específico, sendo imprescindível expressá-las. Esse foi o caso, por exemplo, da competência “compromisso ético”, exclusiva na América Latina e a competência “oportunidades iguais e temas de gênero”, prevista no Projeto da Europa e não prevista na América Latina<sup>39</sup>. Hoje, certamente, a competência de gênero também deve ser vista como uma pauta inafastável na América Latina, sobretudo no Brasil. Portanto, nessa fase, foram estabelecidas, no relatório, 27 competências gerais acordadas para a educação superior da América Latina, comuns a todas as áreas, conforme podemos observá-las abaixo.

Tabela 04: Lista de competências gerais acordadas para América Latina

Competência	Descritores
V01	Capacidade de abstração, análise e síntese
V02	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
V03	Capacidade para organizar e planejar o tempo.
V04	Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
V05	Responsabilidade social e compromisso cidadão.
V06	Capacidade de comunicação oral e escrita.
V07	Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
V08	Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.
V09	Capacidade de pesquisa.
V10	Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente.
V11	Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas.
V12	Capacidade crítica e autocrítica.
V13	Capacidade para atuar em novas situações.
V14	Capacidade criativa.
V15	Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas.
V16	Capacidade para tomar decisões.
V17	Capacidade de trabalho em equipe.
V18	Habilidades interpessoais.
V19	Capacidade de motivar e liderar metas comuns.
V20	Compromisso com a preservação do meio ambiente.
V21	Compromisso com seu meio sócio-cultural.
V22	Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade.
V23	Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
V24	Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
V25	Capacidade para formular e gerenciar projetos.
V26	Compromisso ético.
V27	Compromisso com a qualidade.

Fonte: Beneitone *et al*<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

<sup>40</sup> BENEITONE, Pablo *et al*. **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

Além das competências gerais, cada área do conhecimento elaborou suas competências específicas, obedecendo às suas especificidades. No caso da área do Direito, foram definidas 24 competências essenciais à formação do bacharel, conforme as apresentaremos na tabela abaixo. Importante destacarmos que esse rol de competências não é “fechado/taxativo”.

Com o passar dos anos, alguma competência pode se mostrar obsoleta e outras poderão surgir, dependendo da demanda social. Vincular-se às demandas sociais contemporâneas é um dos objetivos fundamentais desse tipo de visão pedagógica. O “engessamento pedagógico” é uma característica da formação tradicional.

Tabela 05: Lista de Competências Específicas de Direito

Competência	Descritores
V01	Conhecer, interpretar e aplicar os princípios gerais do Direito e do ordenamento jurídico.
V02	Conhecer, interpretar e aplicar as normas e princípios do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
V03	Buscar a justiça e equidade em todas as situações nas quais intervém.
V04	Estar comprometido com os Direitos Humanos e com o Estado social e democrático de Direito.
V05	Capacidade de exercer sua profissão trabalhando em equipe com colegas.
V06	Capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares como especialista em Direito contribuindo de maneira efetiva para suas tarefas.
V07	Compreender adequadamente os fenômenos políticos, sociais, econômicos, pessoais e psicológicos -entre outros- considerando os na interpretação e aplicação do Direito.
V08	Ser consciente da dimensão ética das profissões jurídicas e da responsabilidade social do graduado em Direito e atuar de acordo.
V09	Capacidade de raciocinar e argumentar juridicamente.
V10	Capacidade de dialogar e debater a partir de uma perspectiva jurídica, compreendendo os diferentes pontos de vista e articulando-os afim de propor uma solução razoável.
V11	Considerar a pertinência do uso de meios alternativos na solução de conflitos.
V12	Conhecer uma língua estrangeira que permita o desempenho eficiente no âmbito jurídico (inglês, português e espanhol).
V13	Capacidade para usar a tecnologia necessária na busca de informação relevante para o desempenho e atualização profissional.
V14	Capacidade para aplicar critérios de pesquisa científica em sua atividade profissional.
V15	Capacidade para aplicar seus conhecimentos de maneira especialmente eficaz em uma área determinada de sua profissão.
V16	Capacidade de enfrentar novas situações e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e particulares.

V17	Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em uma linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
V18	Capacidade para analisar uma ampla diversidade de trabalhos complexos com relação com o Direito e sintetizar seus argumentos de forma precisa.
V19	Capacidade para tomar decisões jurídicas pensadas.
V20	Compreender e relacionar os fundamentos filosóficos e teóricos do Direito com sua aplicação prática.
V21	Demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico.
V22	Capacidade de atuar jurídica e tecnicamente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais com a devida utilização de processos, atos e procedimentos.
V23	Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para poder adotar uma decisão fundada no Direito.
V24	Atuar de maneira leal, diligente e transparente na defesa de interesses das pessoas às quais representa.

Fonte: Beneitone *et al*<sup>41</sup>.

A diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas representa bem a função principal do *Tuning*: uma rede de comunidades de aprendizado, envolvendo docentes e discentes interconectados para debater e divulgar resultados do campo educacional nacional e mundial. Ou seja, o projeto tem, ao mesmo tempo, uma visão global e uma visão local. Dessa forma, “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”<sup>42</sup>. Nesse sentido, o *Tuning* dialoga bastante com as ideias do pensamento complexo de Morin, segundo o qual a Complexidade é uma forma de pensar, é aquilo que é tecido junto, contemplando o local e o global. Uma abordagem assim possibilita a existência de uma relação de reciprocidade entre o todo/global e a parte/local, pois toda modificação local repercute no global e toda mudança global influencia na parte, sem o global apagar o local (costumes, cultura, história, lutas, etc.)<sup>43</sup>.

A noção de complexidade também está presente na metodologia do *tuning*, pois, embora esteja vinculada às metodologias de cunho global traçada na Europa, não abre mão de impactar

<sup>41</sup> BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina**. Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

<sup>42</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

<sup>43</sup> MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 e MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

no desenvolvimento do ensino superior das regiões objeto do projeto. De acordo com Felix “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”<sup>44</sup>.

Desenvolvendo-se a partir de 3 eixos centrais, a metodologia do *tuning* contempla: perfil do curso ou do diploma, programa de ensino e a trajetória de quem aprende. O primeiro eixo, que trata do perfil do curso ou do diploma, emprega a metodologia central do Projeto *Tuning*. Esse eixo se subdivide em 4 subeixos, alicerçado numa combinação de forças: 1) As necessidades da região (do local ao contexto internacional); 2) O meta-perfil da área; 3) A consideração das tendências futuras da profissão e da sociedade; e 4) A missão específica da universidade<sup>45</sup>.

O subeixo 1 se apresenta com uma pauta fundamental para o campo da educação: o papel da educação superior para o desenvolvimento social, não restringindo a educação a um fim em si mesma. O *tuning* adota a concepção de que a educação precisa estar vinculada às questões econômicas, sociais e também às necessidades dos estudantes partes daquele espaço geográfico, observando tudo que lhes é contextual, como desenvolvimento social, cultural, profissional, intelectual, etc.

No que concerne ao subeixo 2, o meta-perfil da área, tratava-se de uma nova etapa que foi desenvolvida pelo *tuning*. O meta-perfil é o “núcleo” do curso, que representa determinada área do conhecimento e dialoga com as competências específicas caracterizadoras de um campo específico do saber. Com a definição de um meta-perfil é possível entendermos qual o âmago e o objetivo de um curso.

É justamente no meta-perfil o espaço adequado para pensarmos qual profissional o curso tem o intuito de formar. Para definirmos o meta-perfil é fundamental considerarmos as tendências futuras da profissão e da sociedade, objetivo do subeixo 3. Dessa forma, os estudantes, durante a formação, deverão focar mais na perspectiva futura do que no presente,

---

<sup>44</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014, p. 10.

<sup>45</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

adquirindo formações que impulsionem a inovação de seu campo de formação, com visão profissional e social.

Por fim, o subeixo 4 se vincula à noção do papel social da universidade que concede o título. Não pode a instituição se dedicar exclusivamente a emitir “papel título” sem considerar o contexto social onde está inserida. É justamente compreendendo o contexto onde está inserida que a universidade traça o perfil do estudante a ser formado.

O segundo eixo da metodologia do *tuning* se volta para o campo do ensino. Dentro desse eixo o *tuning* insere aspectos importantes, como o tempo do estudante destinado à realização das atividades, observando o Crédito Latino-Americano de Referência (CLAR), qual o referencial teórico utilizado para fundamentar seu estudo e o nível de reflexão adotado para aprender, ensinar e avaliar as competências adquiridas durante o processo. Em suma, esse eixo da metodologia tem como objetivo centralizar no estudante metodologias de aprendizagem, ensinamentos e a avaliações durante o seu processo formativo.

O terceiro eixo metodológico se relaciona com o segundo, porque, à medida que o estudante aprende, ensina e avalia sua trajetória no curso, ele reflete e traça sua trajetória seguinte, seja ela acadêmica, profissional, passando a ter em mente a realidade social em que está inserido.

Realizada entre os anos 2011 e 2013, a segunda fase do projeto foi uma continuação da primeira. Teve como objetivo contribuir para a criação de um espaço de educação superior baseada na formação por competência, levando em consideração 4 eixos de trabalhos: elaboração dos metaperfis e dos perfis de 15 áreas temáticas contempladas pelo projeto, estando a área do Direito inserida nesse rol; refletir sobre cenários futuros para as novas profissões; promover a criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências e criar um sistema de créditos acadêmicos de referência<sup>46</sup>.

A área do Direito teve seu grupo de trabalho instituído em 2006, em San José da Costa Rica, com os seguintes países componentes: Brasil, Colômbia, Argentina, Bolívia, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Englobar diversos países no projeto fundamenta-se na ideia de compartilhamento de saberes,

---

<sup>46</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

experiências, expectativas e metodologias diversas entre docentes e discentes. Ou seja, tratava-se de uma materialização do que o projeto pensou: diálogo entre saberes e experiências diversas sem apagamento de trajetórias e culturas locais.

Definir o meta-perfil da área do Direito era o principal objetivo da segunda fase do Projeto *Tuning* na América Latina. O meta-perfil se caracterizava por definir as competências gerais e específicas e projetar cenários futuros de uma determinada área do conhecimento, sendo o ponto de partida da área do Direito uma avaliação de trabalho que fora desenvolvida durante a fase 1 do projeto. Ou seja, era “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”<sup>47</sup>.

Para definir as competências gerais da área do Direito, utilizou-se como referência as 27 competências genéricas originárias estabelecidas na primeira fase do projeto. Das 27 competências genéricas originárias, 15 foram consideradas essenciais à formação do bacharel em Direito. Importante observarmos que a definição das competências nessa segunda fase levou em consideração as competências definidas na primeira fase do projeto, em que foram elencadas as competências genéricas e específicas para a educação superior em geral e para as áreas específicas. Ou seja, a segunda fase foi uma espécie de “afunilamento” da primeira, definindo e selecionando as 15 competências gerais sem perder de vista as 27 competências gerais inicialmente estabelecidas.

Tabela 06: Lista de competências genéricas destacadas

Competência	Descritores
01	Capacidade de identificar, colocar e resolver problemas aplicando os conhecimentos
02	Capacidade de organização e planejamento.
03	Responsabilidade social e compromisso cidadão.
04	Capacidade de comunicar os saberes disciplinares em distintos contextos.
05	Capacidade de pesquisar, buscando, processando e analisando a informação procedente de fontes diversas.
06	Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
07	Capacidade crítica e de autocrítica.

<sup>47</sup> FELIX, Loussia Penha Musse (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

08	Capacidade para atuar em novas situações de forma criativa.
09	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.

Fonte: Elaboração própria a partir de Loussia Felix<sup>48</sup>

Apresentado o diálogo com as competências genéricas do campo do Direito, nesta segunda fase do projeto também foram definidas as competências específicas que definiam o meta-perfil do estudante de graduação em Direito, sendo selecionadas 13 das 24 competências originárias<sup>49</sup>.

Tabela 07: Lista de competências específicas em Direito

Competência	Descritores
01	Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
02	Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
03	Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
04	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.
05	Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
06	Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
07	Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
08	Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
09	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.

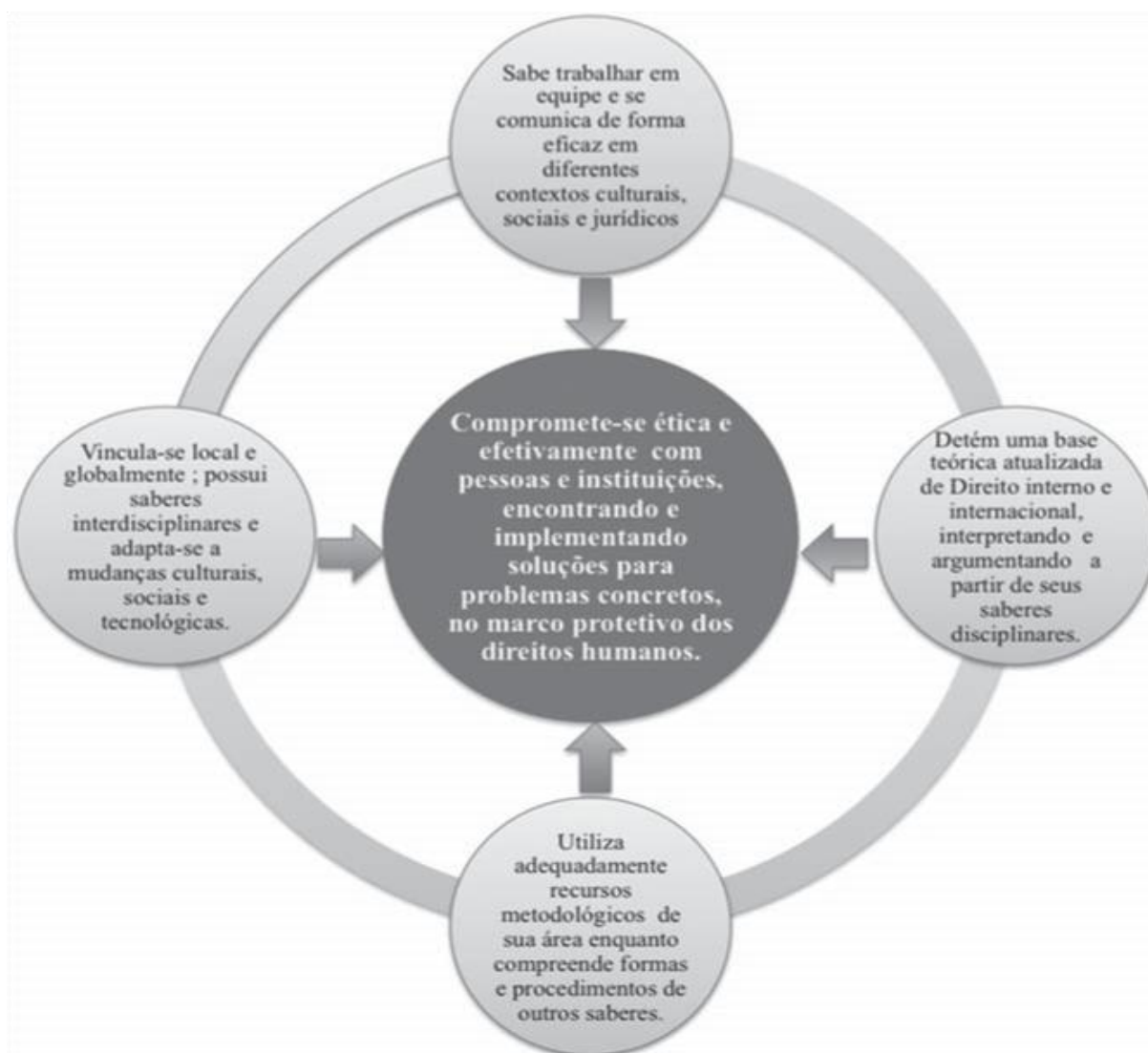
<sup>48</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

<sup>49</sup> Para consultar as 24 competências originárias da área do Direito, consultar o Relatório Final do Projeto *Tuning América Latina 2004 – 2007*. Disponível em: [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_PT.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

Fonte: Elaboração própria a partir de Loussia Felix<sup>50</sup>.

Vejamos na figura abaixo como o ciclo das competências específicas do Direito se estrutura, sendo seu “eixo gravitacional” o compromisso ético, com foco na resolução de problemas concretos e na defesa dos direitos humanos.

Figura 01: Metacompetências do bacharel em Direito da América Latina



<sup>50</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

Fonte: Loussia Felix<sup>51</sup>.

Conceber as competências genéricas e específicas como essenciais à formação do bacharel em Direito na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, não é sinônimo de concordância universal e atemporal, porque, em que pese terem inovado no sistema de educação superior, foram pensadas num contexto político, econômico, social e educacional de quase duas décadas atrás.

Desse modo, as competências necessitam de constantes ajustes e adequações, podendo haver acréscimo e supressões de alguma competência geral ou específica, a depender das demandas sociais contemporâneas, sob pena de se tornarem anacrônicas e incorrem no mesmo erro da perspectiva formativa tradicional

Portanto, precisamos estar atentos às novas demandas contemporâneas do Direito e pensarmos mudanças e adequações que estimulem o crescimento qualitativo da educação jurídica brasileira. A defesa das competências nos cursos de graduação em Direito não é apenas *pro forma*<sup>52</sup>, com previsão em diretrizes curriculares, projeto pedagógico e nos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), até porque já há essa previsão, mas a sua efetivação não vem ocorrendo a contento. Formar por competências não se resume à positivação de procedimentos em instrumentos normativos. Não significa negar a previsão normativa, mas a formação por competência

procura seguir uma abordagem integradora, considerando as capacidades através de uma combinação dinâmica de atributos que em conjunto permitem um desempenho competente como parte do produto final de um processo educativo que se articula com o trabalho realizado no ensino superior. Na linha 1, as competências são compreendidas como saber e compreender (conhecimento teórico de uma área acadêmica, capacidade de saber e compreender), saber agir (aplicação prática e operacional do conhecimento a determinadas situações), saber ser (os valores como

<sup>51</sup> FELIX, Loussia Penha Musse. (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

<sup>52</sup> Imprescindível nos atentarmos às ponderações de Oliveira acerca dos riscos das simples mudanças nominais e formais de perspectivas pedagógicas e metodológicas nos cursos de graduação em Direito. De acordo com ele “[...] os cursos jurídicos correm o risco de serem apenas, nominalmente, voltados para competências, interdisciplinaridade, metodologias ativas, flexibilidade e diversificação curricular, porquanto a tensão que envolve a defesa das metodologias e disciplinas jurídicas tradicionais pode acarretar o receio de, realmente, focar nas competências, sem saber gerenciar conteúdos e dinamizar os conhecimentos essenciais. OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA**. 510 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019, p. 271.

parte integrante da maneira de perceber os outros e viver em um contexto social). as competências representam uma combinação de atributos (relativo a conhecimentos e suas aplicações, aptidões, habilidades e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau de suficiência com que uma pessoa é capaz de realizá-los<sup>5354</sup> (tradução nossa).

Estamos cientes de que não mudaremos a “superestrutura” da educação jurídica, muito menos é nosso objetivo “implodirmos” o sistema de avaliação nacional, pois “esses projetos não se destinam a substituir as formas nacionais existentes, embora se possa esperar que as influenciem”. A nossa ideia é oferecermos “[...] um conjunto distinto de alternativas, voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação”<sup>55</sup>. Os diálogos interpessoal, interinstitucional e internacional são de suma importância para fomentar uma formação por competência que atenda às demandas sociais contemporâneas.

## CONCLUSÃO

A formação jurídica brasileira tem merecido a atenção e os esforços de inúmeros docentes que têm se dedicado a estudar, pesquisar e produzir conhecimento inovador no campo. Também chama a atenção as muitas iniciativas discentes que, no espaço institucional das instituições educacionais e mesmo fora dele, têm sido incansáveis em sua atuação vigorosa, comprometida e inspiradora, visando contribuir para uma mais pertinente e significativa formação no bacharelado. É um campo fértil de iniciativas e ações concretas e sistemáticas.

<sup>53</sup> No original, em língua espanhola: “Trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. En la Línea 1, las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”.

<sup>54</sup> TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Disponível em: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

<sup>55</sup> DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009, p. 879. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4MbKPtVQrgfYVgd333scbGC/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

A par disto a tarefa muitas vezes se reveste de sentidos eivados de um inescapável pessimismo em face das muitas frustrações. As que advêm de uma escala grandiosa de fracassos pedagógicos atestados a cada edição do Exame Nacional de Ordem. As que nos amargam os labores pedagógicos em salas de aula que mimetizam classes escolares distanciadas dos interesses subjetivos de seus numerosos estudantes, e que muito se aproximam da lógica de mercado de investidores que chegaram ao terreno da educação superior privada brasileira por conta das altas taxas de lucros e baixos investimentos. Isso apenas para nos atermos ao mais notório.

As possibilidades imensas da educação jurídica por meio da adoção de uma formação por competências, decerto, não solucionam a miríade de conflitos, incertezas e dificuldades que assolam o campo. Mas há aqui uma vertente fértil de acesso aquilo que desde há muito se busca: Educação de qualidade socialmente referenciada. E isso não é pouco. Pois houve uma complexificação benéfica e “populista” do conceito. Também para englobar quem foi longamente esquecido nas inúmeras reformas, nas propostas de mudança e nas intervenções na educação superior brasileiro: o estudante.

Tratar da formação por competências é finalmente trazer ao cerne do processo a razão pela qual estamos todos vinculados: a educação de juristas. Que não ocorre pela simples exposição e absorção de conhecimentos estanques. O estudante é um sujeito social imerso em sua própria história e trajetória. A educação por competências lhe permite acessar, ressignificar, honrar e utilizar seu legado único, valioso e capaz de ampará-lo em termos subjetivos e concretos ao longo de seus anos de graduação, sobretudo por reconhecer-lhe como principal sujeito do processo pedagógico e que não se encerra na diplomação. Mas que se prolonga enquanto esse sujeito que teve acesso à educação superior for capaz de exercer aquilo que nos anos de sua graduação foi chamado a valorizar: a sua autonomia pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina.** Relatório final: Projeto Tuning-América Latina, 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e das outras providências. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2024.

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

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4MbKPtvQrgfYVgd333scbGC/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EIRÓ, M. I. **O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina**. São Paulo, 2010. 164f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FELIX, Loussia Penha Musse (org.). **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Bilbao: Deusto, 2014.

MACHADO, Lucília. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MERTENS, Leonard. **Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo, CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional, 1996.

MORAES, Fábio Cássio Costa. **Formação de competências**. 3 ed. - Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução

Eloá Jacobina. – 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação & Sociedade**. n.35, abr. 1990, p. 9-59. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/494>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA**. 510 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RUEDA, J. L.; LIMA, P. G. O projeto alfa tuning e a expansão do modelo de ensino superior europeu na América Latina. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 24, n. 47, 22 maio 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5905>. Acesso em: 20 maio 2023.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Disponível em:

<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel. **Aprendizaje basado em competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.