

INTRODUÇÃO

O campo da educação superior tem sido mais fortemente permeado por seu potencial de impacto com os níveis de democracia auferidos no contexto político, econômico e social desde a Conferência de Paris, ocorrida no ano de 1998, e que determinou que a expansão do acesso, e medidas de permanência visando grupos historicamente excluídos dos processos educacionais, deveriam ser fortalecidas.¹ A par da educação jurídica especificamente considerada,² reconhece-se que a efetivação de princípios educacionais, como previstos na Constituição Federal, seria essencial ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Parte-se do pressuposto de que “sociedades democráticas demandam por cidadãos que pensam, debatem, e procuram por alternativas. O papel da educação, nesse caso, é inegável” (WAGENAAR, 2014, p.38-39). Em momentos de intenso debate sobre os sentidos e formas da sociedade democrática, como se tem vivido no país desde a crise política que se fez mais aguda a partir da discussão dos papéis institucionais destinados aos atores da cena jurídica, é bastante oportuno que se possa refletir sobre situações de restrição, supressão e/ou rejeição de saberes nas universidades. Para além do entendimento da necessidade de mudanças institucionais e de concepção dos papéis a serem desempenhados pelos atores mais tradicionais na cena educacional, quando se trata de educação superior, é também necessário compreender, com Boaventura de Sousa Santos (1994, p.195), que "a abertura aos outros é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência desta".

Para explorar os conceitos e reflexões aqui sugeridos, estruturamos o artigo em três tópicos, sendo que no primeiro deles são evidenciados problemas relacionados a acesso e desenvolvimento do conhecimento no âmbito acadêmico, tomando-se como referencial teórico as contribuições de Pierre Bourdieu. Sua percepção iluminou situações graves de exclusão, mantidas por mecanismos inconscientes e respaldados de legitimidade, propiciando assim uma melhor compreensão destes fenômenos. Assim, exploramos aspectos relativos ao sistema educacional em suas finalidades quanto à absorção da pluralidade social e cultural

¹ Conferência Mundial sobre Ensino superior. O ensino superior no século XXI: Visão e Ação, 5 a 9 de outubro de 1998, Sede da UNESCO, Paris.

² “Latin America and Brazil both have a history of political domination, blatant disregard to the rule of law, and inefficiency of the judicial system that have a direct impact on legal education. The contemporary scenario, with social demands for justice and the effective protection of human rights, contrasts with the legacy of clear violations which occurred when military dictatorships swept the continent and issues a clear call for models of legal education supporting less authoritative societies (at least at the constitutional level). There is a need to consolidate experiences that harmonize the social demands, pedagogical innovations, and progress made in the process of bringing stability to the democratic state. This is an urgent task for those active in the various fronts of legal education today” (FELIX; AZEVEDO, 2015, p.2).

onde a relação hierárquica existente entre professor e aluno se constituem como traços dominantes dos processos pedagógicos.

No segundo tópico, alternativas voltadas a enfrentar os problemas expostos na parte preliminar do artigo foram desenvolvidas. Nesse sentido, foram ressaltados a relevância da pesquisa acadêmica, a necessidade de um maior protagonismo discente, as competências como fundamentos essenciais à inovação das estruturas curriculares. Tais temas, basicamente, tomaram as formas delineadas pelo projeto TUNING – América Latina, que também será objeto de maior aprofundamento ao longo do artigo.

Por fim, a última parte do artigo visa a realização da análise do projeto pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, em sua condição de concepção curricular inovadora e alinhada às alternativas dispostas no segundo tópico deste artigo.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CONTROLES HEGEMÔNICOS

Em âmbito normativo, os princípios aplicáveis especificamente ao campo da educação encontram-se dispostos no art. 206, da Constituição Federal Brasileira.³ Dentre eles, vale destacar dois: i) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, a arte e o saber; e, ii) o pluralismo de ideias. Embora sejam verificadas medidas estatais voltadas à sua realização no ambiente do ensino superior, questiona-se sua respectiva eficácia.

Evidencia-se, pela forma como historicamente se apresenta, o caráter excludente da estrutura educacional brasileira. A recepção de valores plurais, no plano nacional, e que deveria refletir as características de diversos grupos que compõem a sociedade, dificilmente se realiza, pois acaba por manter certo *status* de superioridade a determinadas práticas ou pensamentos.⁴ Tais questões serão melhor desenvolvidas ao longo deste tópico.

³ Art. 206, CF/1988. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

⁴ A possibilidade de que grupos historicamente excluídos da educação superior nas universidades públicas ingressem em maior número nos cursos de graduação, por força do Decreto 12.711/2012, não tem sido acompanhada por medidas de efetivo acolhimento de estudantes oriundos de grupos sociais de menor renda e mais frágeis níveis de educação formal na família. Não há registro de políticas públicas eficazes ou orientação pedagógica de valorização da recente chegada de grupos étnicos, como indígenas, nos espaços tradicionais pedagógicos. Despreparados para compreenderem seus estudantes portadores de uma rica diversidade sócio-cultural, muitos se comprazem em discursos controversos de perda de uma pretensa qualidade pregressa encontrada em grupos mais homogêneos de estudantes.

1.1 Restrições à pluralidade de ideias

A manutenção das relações de dominação pode ser reforçada por uma estrutura educacional que conduza à propagação de determinados valores e ideias, restringindo a manifestação cultural e das necessidades próprias de grupos não dominantes. Tal fenômeno foi descrito por Pierre Bourdieu que, utilizando-se de categorias teóricas como *habitus* e violência simbólica, identificou um funcionamento educacional o qual confere *status* de superioridade a conhecimentos que encontram-se alinhados a interesses de grupos ou classes hegemônicas.

Seguindo essa linha de pensamento, o universo acadêmico tornou-se um lugar de reprodução de violência denominada como simbólica. Decorrente de um aprendizado, e do compartilhamento de saberes, a violência simbólica pode ser notada quando da submissão voluntária e aparentemente livre do agente dominado frente a um pensamento compreendido como dominador (BOURDIEU, 2001b).⁵ Trata-se de uma espécie de violência que acarreta sujeição e que tem como efeito a desvalorização de formas culturais diversas ao atribuir-lhes um caráter de inferioridade (BOURDIEU; PASSERON, 1996). A sua efetivação provém, entretanto, de mecanismos refinados capazes de ocultar, tanto aos olhos dos dominantes como aos dos dominados, a sua realização:

Em vez de suceder na lógica pura das consciências conhecedoras, o efeito da dominação simbólica (de sexo, etnia, de cultura, de língua etc.) se exerce na obscuridade das disposições do *habitus*, em que estão inscritos os esquemas de percepção, de apreciação e de ação que fundam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento e de reconhecimento, ambos práticos, mas profundamente obscura para si mesma. (BOURDIEU, 2001b, p.207).

Assim, de acordo com Bourdieu, a dominação simbólica ocorre sutilmente por força do *habitus*. Tal conceito se refere à incorporação de estruturas sociais pelos indivíduos, que acabam por modelar as suas subjetividades, adequando-as a objetividades/universalidades de um campo, ao influir na sua maneira de pensar, agir e sentir (BOURDIEU; PASSERON, 1996). Ressalte-se que “[a] lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente

⁵ “A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesma, ou melhor, para pensar a sua relação com ele, de instrumentos de conhecimentos partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber ou de se apreciar, ou para perceber ou apreciar os dominantes, constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é o seu ser social” (BOURDIEU, 2001a, p.206-207).

designado como um “espírito” ou um “sentido” (“filosófico”, “literário”, “artístico”, etc.), que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita” (BOURDIEU, 2001b, p.21).

De acordo com Giovanni Bechelloni, autor da introdução à versão italiana da obra ‘Reprodução’ de Bourdieu, “a escola é instituição investida da função social de ensinar e, por esse motivo, de definir o que é legítimo aprender”.⁶ Ademais, nesse contexto, o docente encontra-se investido de uma autoridade pedagógica suficiente para dar legitimidade ao seu discurso em sala de aula (BOURDIEU, 2001b), ficando o ambiente acadêmico regido por uma relação preponderantemente hierárquica, em que o professor ocupa o estrato superior, e o aluno, o inferior. Assim, o educador, portador de todo o conhecimento relevante, tem o papel de transmitir verticalmente para o estudante, personagem que não detém o saber necessário, sem a necessidade de discussão ou debate, tal processo é denominado por Bourdieu (2001a) como sistema educacional.

Considerando-se esses estudos, o sistema educacional volta-se para a transmissão de conhecimentos, ideias, atitudes reconhecidos como adequados às exigências do campo acadêmico. Esse fenômeno se efetiva quando as subjetividades de seus membros subordinam-se a uma universalidade previamente construída, ordinariamente, em atenção aos interesses de grupos dominantes. Sendo assim, verifica-se a reprodução de um saber sem compromisso com a realidade, elaborada sobre bases da desigualdade (social, de gênero, étnica, cultural, etc.). Aponta-se, com isso, uma barreira ao livre acesso à informação e à pluralidade de ideias previstos como princípios constitucionais da educação brasileira.

Neste cenário, emergem como iniciativas transformadoras as políticas de discriminação positiva que intentam, entre outros objetivos, aumentar o número de estudantes afrodescendentes na universidade pública brasileira e que carregam forte impacto em sua condição de tradutoras de epistemologias silenciadas no longo processo de consolidação da educação brasileira.

1.1.1 A efetivação dos fundamentos do acórdão de julgamento da ADPF 186

Em oposição ao sistema de cotas baseado em critério étnico-social, em instituição pública de ensino superior, o Partido Democratas (DEM) ajuizou, em 20 de julho de 2009, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186 com o fulcro de ter declarada como inconstitucional atos da Universidade de Brasília (UnB).⁷

⁶ Tradução livre. “La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.18).

⁷ A UnB adotou o sistema de cotas com vagas de 20% para ingressantes afrodescendentes por decisão de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) desde 2004. Com a entrada em vigor do Decreto 12.711/2012,

A corte julgou a ADPF como improcedente sob os fundamentos de que essa modalidade de reserva de vagas assegura que a comunidade acadêmica e a sociedade beneficiem-se do pluralismo de ideias e que o desenvolvimento da justiça social, mais do que uma simples redistribuição de riquezas materiais, “significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes”.⁸

Ademais, foi dado destaque ao art. 207, da CF/1988, o qual dispõe que “[a]s universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A seguir foi empregada, sobre tal dispositivo, a seguinte interpretação:

[...] pretendeu o legislador constituinte assentar que o escopo das instituições de ensino vai muito além da mera transmissão e produção do conhecimento em benefício de alguns poucos que logram transpor os seus umbrais, por partirem de pontos de largada social ou economicamente privilegiados.⁹

Constata-se a proteção do pluralismo de ideias dentre os fundamentos adotados pelo Supremo Tribunal Federal ao reputar constitucional as cotas nas universidades públicas brasileiras. Não obstante a sua importância, extraída das exposições presentes no acórdão da decisão, há que se analisar a questão sob o ponto de vista dos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para que, partindo-se disso, questionar se o modelo educacional superior permite uma real difusão cultural, de ideias e de conhecimentos compatíveis com a pluralidade social.

A dominação simbólica, embora esteja fortemente arraigada ao campo que pertence, é passível de rupturas. De acordo com Bourdieu (2001b; p. 286), “a autonomia relativa da ordem simbólica a qual, em quaisquer circunstâncias e, sobretudo, nos períodos de desajuste entre esperanças e oportunidades, pode deixar certa margem de liberdade a uma política desejosa de reabrir o espaço dos possíveis”. Assim, podemos interpretar as políticas públicas de cotas como uma oportunidade para superar a mera reprodução de conhecimentos que se voltem a causas de interesse de uma minoria dominante.

Há que se atentar, no entanto, que a abertura de espaço para maior ingresso de afrodescendentes nas universidades públicas não garante por si só a transformação da ordem simbólica. Para que isso ocorra de fato, Bourdieu (2001b, p. 287) chega ao seguinte entendimento:

reiterou sua posição de destinar especificamente parte das vagas para afrodescendentes destinando a estes 5% por decisão do mesmo CEPE em novembro de 2014.

⁸ ADPF 186/STF. Inteiro teor do acórdão, p.3.

⁹ ADPF 186/STF. Inteiro teor do acórdão; p.61.

[...] atuando como gatilhos, ou melhor, como detonadores simbólicos capazes de licitar e ratificar, em virtude da explicitação e da publicação, mal-estares ou descontentamentos difusos, desejos socialmente instituídos mais ou menos confusos, elas só podem ter êxito quando conseguem reativar depositadas nos corpos pelas ações anteriores de inculcação.

Com isso, embora o primeiro passo tenha sido realizado - instituição da política de cotas - há que se verificar a existência de condições que garantam a eficácia no sentido de abarcar as concepções diversas no ambiente educacional superior. O campo acadêmico, especificamente, encontra-se munido de fortes meios de legitimação de seus *habitus*. Dentre eles, a centralização da figura do professor no processo de aprendizagem. Este, encontra-se investido de uma autoridade conquistada após o prévio cumprimento de ritos próprios do campo (ex.: ser pós-graduado, ter citado determinados autores, ou seja, como dispõe Bourdieu, saber jogar o jogo) e que, por isso, observada como legítima por todos aqueles que compõem o campo. Diante da autoridade docente, naturalmente, o conhecimento transmitido em sala acaba por reproduzir atitudes (modo de pensar, agir, expressar, etc) incorporadas ao longo de sua jornada acadêmica e rejeitando aquelas que se manifestarem contrariamente à ordem simbólica instituída.

Desse modo, nota-se a existência de entraves para que a promoção da pluralidade de ideias na academia se verifique substancialmente. Tal percepção demonstra a necessidade de se pensar criticamente acerca do funcionamento do sistema educacional, fazendo-se necessário para que uma política de inclusão, a exemplo da de cotas, realmente produza os efeitos esperados. Vale asseverar também quanto aos riscos de uma situação de exclusão se tornar ainda mais gravosa, ao se colocar em condição de submissão (violência simbólica) aqueles que, na verdade, deveriam ter o papel de pluralizar o debate e, com isso, intensificar a percepção de inferioridade daquilo que advém de hábitos dos grupos ditos como não dominantes.

2 A PESQUISA ACADÊMICA EM DIREITO E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PROPULSORA DA AUTONOMIA DISCENTE

Ao enfrentarmos o tema da educação jurídica, encontramos uma vasta semelhança entre os países latino-americanos de problemas de ideação normativa, baixa capacidade de crítica e reprodução do sistema jurídico. Seja no tocante à prevalência por manuais especializados no campo da dogmática, seja pela predileção à uma exegese de autores no campo da teoria do direito, ou mesmo de uma baixa compreensão de conceitos seminais, como tipo ideal no sentido de Weber, na pesquisa sócio-jurídica, apresentamos gargalos

comuns que dificultam uma transformação de nossas práticas e mesmo compreensões sobre os sentidos da educação jurídica (GARAVITO, 2011, p.11-12).

Prosseguindo na análise, pode-se dizer que os modelos curriculares dos cursos de graduação atuais sustentam, comumente, a noção de que o “mestre está autorizado a falar com autoridade, instituindo sua fala como discurso legítimo, proferido por quem de direito” (BOURDIEU, 2001a, p.2). Como demonstrado anteriormente, o efeito dessa legitimação incorre em riscos relativos à liberdade de circulação de informações e conhecimentos próprios da sociedade em que determinada instituição encontra-se inserida.¹⁰ Quanto a essa questão, revela-se necessária a atribuição de maior autonomia ao discente em seu processo formativo de maneira que o professor seja “percebido, como um motivador ou facilitador, como alguém que oferece e articula oportunidades de aprendizagem” (GHIRARDI, 2012, p.45) criando condições para que o aluno aprenda por si mesmo.

Entretanto, conforme preleciona José Garcez Ghirardi (2012, p.45), para que tal situação se realize, faz-se-á necessário “um movimento ativo de apropriação por parte do aluno”. Uma atuação discente mais proativa depende, em grande medida, de uma proposta curricular que valorize a formação por competências e transcenda sua tradicional concepção puramente conteudista.¹¹ Dentre as várias competências relevantes a uma formação superior, vale destacar a capacidade de “pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas”.¹²

Aprender a aprender garante ao discente maior protagonismo em seu processo formativo, além de lhe conferir maior autonomia na construção dos saberes considerados, por ele, como relevantes. Ser capaz de pesquisar acerca de um assunto, informar-se e refletir criticamente são ações que, se valorizadas e assimiladas adequadamente pelas estruturas curriculares dos cursos superiores, afastariam, em certa medida, a circulação irrestrita de saberes constituídos por violência simbólica. Por conseguinte, verificar-se-ia uma maior capacidade de se lidar com o pluralismo de ideias no meio acadêmico, ponto fundamental para efetivação das políticas de cotas nas universidades públicas compreendidas

¹⁰ “[...] O efeito de legitimação atinge seu máximo quando desaparece toda relação real ou visível de interesse material ou simbólico entre as instituições ou os agentes envolvidos, sendo o próprio autor do ato de reconhecimento ainda mais reconhecido” (BOURDIEU, 2001a, p. 127).

¹¹ “[...] há que se reconhecer que estruturas curriculares são ainda bastante adstritas a uma concepção de aquisição cumulativa do conhecimento, cuja base é a absorção acrítica de conteúdos selecionados pelos/as docentes. Consequência disso é a pouca participação discente em seu processo de educação, pois assumem em geral apenas uma atitude passiva frente à figura do/a docente”. (NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB; p.15)

¹² NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB; p. 14.

constitucionais pelo julgamento da ADPF 186/STF. Quanto a esse aspecto, vale destacar o seguinte entendimento de Bourdieu:

[...] não existe pior esbulho, pior talvez, do que a dos derrotados na luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser social socialmente reconhecido, ou seja, numa palavra, à humanidade.

[...]

Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido e, em geral, de dizer o que é, ou melhor, em que consiste o que é, o que é preciso pensar a respeito, por meio de um dizer (ou um predizer) performático capaz de fazer ser o que é dito ajustado ao modo de dizer (poder cuja variante burocrática é o ato jurídico e a variante carismática, a intervenção profética). (BOURDIEU, 2001a, p.295-296)

No trecho, são dispostas as condições para haver um acolhimento efetivo das especificidades e subjetividades dos variados grupos existentes, que consistem, basicamente, na superação da dominação por violência simbólica, de modo a permitir alterações no *habitus* próprio de um campo. Assim, ao se valorizar a atividade de pesquisa na graduação e adotar um método de formação baseada em competências, amplia-se a autonomia discente necessária para se fazer cumprir, em grande medida, os princípios constitucionais da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias”. Nesse sentido, pode-se concordar com o que dispõe Edward Said: “o objetivo da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento” (SAID, 1994, p.31).

Todos esses pontos foram tratados no âmbito do Projeto Tuning - América Latina cujo trabalho resultou na produção de documentos recomendando diretrizes destinadas ao delineamento curricular de vários cursos superiores. Tal ponto será melhor pormenorizado a seguir.

2.1 O PROJETO TUNING - AMÉRICA LATINA

A palavra *Tune*, em inglês, significa sintonizar uma frequência determinada no rádio ou afinar diferentes instrumentos de uma orquestra.¹³ Apropriando-se desse termo, o projeto denominado como *Tuning* voltou-se, fundamentalmente, a refletir sobre temas como compatibilidade e comparabilidade da educação superior em termos globais, de modo a criar meio propício à cooperação das universidades de diferentes países, localizadas via de regra na mesma região geográfica. É sobremaneira importante notar-se que o Projeto Tuning não visa a uma homogeneização de processos ou objetivos pedagógicos nos espaços institucionais dos

¹³ “Segundo a definição de Tuning no Relatório Final da Fase 2 do projeto europeu, entende-se que: «Em inglês, «tune» significa sintonizar uma frequência determinada no rádio; também se utiliza para descrever a

diferentes países ou regiões geográficas. Não há pretensão de diluir-se diferenças culturais. Muito ao contrário, a possibilidade de reunir acadêmicos de países localizados em regiões geográficas de pouca tradição cooperativa em seu próprio entorno, potencializa o reconhecimento das ricas possibilidades de enfrentamento de questões cruciais à democratização das relações pedagógicas.

Compreendendo o escopo desse projeto, verifica-se seu alinhamento às ideias esboçadas na Declaração Universal sobre a Educação Superior no século XXI, mais especificamente no art. 15, o qual discorre sobre a cooperação intelectual e científica e o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes. A alínea ‘c’ desse dispositivo dispõe:

Deve-se ratificar e implementar os instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento de estudos, incluindo os que se referem à homologação de conhecimentos, competências e aptidões dos formandos, permitindo que estudantes mudem de curso com maior facilidade e tenham mais mobilidade dentro dos sistemas nacionais e na sua movimentação entre eles.

Assim, há que se verificar seu compromisso para com o objetivo de diminuir as disparidades entre os países no tocante ao acesso e produção do conhecimento científico, por meio de projetos pedagógicos que permitam a integração das várias instituições de educação superior. Além disso, um ponto que merece destaque volta-se para o método adotado para se alcançar a compatibilidade, e também comparabilidade, da educação superior desejada: uma formação baseada em competências.

O glossário do Relatório Final do projeto Tuning indica o seguinte sentido à palavra competência:

Conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas, tanto específicas como transversais, que um titulado deve reunir para satisfazer plenamente as exigências dos contextos sociais. Fomentar as competências é o objetivo dos programas educacionais. As competências são capacidades que a pessoa desenvolve, gradualmente, ao longo de todo o processo educacional e são avaliadas em diferentes etapas. Podem estar divididas em competências relacionadas com a formação profissional em geral (competências gerais) e com uma determinada área de conhecimento (específicas de um campo de estudo). (p.320)

Verifica-se, assim, a superação de uma perspectiva centrada em uma formação baseada em conteúdos. Entretanto, importa salientar que, de modo algum, as competências tenderão a rejeitar o conteúdo. De acordo com Philippe Perrenoud, “não há competência sem saberes”, uma vez que aquelas encontrar-se-ão sempre conectadas aos conhecimentos teóricos

de uma área de estudo específica (PERRENOUD, 1999). O autor entende as competências como meios para se exercitar a reflexão e a compreensão pragmática de um saber. Ainda, uma vez atingidas determinadas competências, passa o discente a ser capaz de buscar, por conta própria, um aprofundamento em algum estudo ou aprendizado de uma matéria nova.¹⁴ Portanto, nesse contexto, competências e conteúdos encontram-se revestidas de importâncias compatíveis na educação superior.

Ademais, utilizando-se das competências para se chegar a um denominador comum, o qual exprime o consenso entre os países participantes do projeto, no que diz respeito à busca pela compatibilidade curricular e aumento da integração entre as instituições de ensino superior, observa-se uma outra razão que se difere das apresentadas anteriormente. O projeto Tuning busca “através de um trabalho coletivo, trazer aos processos de ensino-aprendizado, o respeito à autonomia e à diversidade de cada região e cultura acadêmica” (RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AL, p.31), dessa maneira, uma formação por competências dá abertura para que especificidades locais e pluralidades sejam preservadas sem deixar que transformar os currículos de diferentes instituições incompatíveis entre si.

Conforme análise de Robert Wagenaar, “um papel importante da educação é educar os discentes de modo que eles desenvolvam maior consciência do seu compromisso para com a sociedade”.¹⁵ Ressalta-se que o autor visa a conferir à educação não somente uma razão voltada à futura inserção no mundo do trabalho, como também ao desenvolvimento pessoal e da cidadania (WAGENAAR, 2014). O desenvolvimento do papel atribuído à educação poderá ser visualizado perante um sistema educacional que valorize práticas reflexivas, decorrentes da aquisição de competências pelos atores que compõem esse cenário. Desse modo, poder-se-á esperar um maior engajamento dos discentes para com a realidade que o cerca.

Apenas a título exemplificativo, vale mencionar a metodologia de formação de mediadores judiciais no Brasil. Apoiando-se na definição de competência concebida no âmbito do projeto Tuning, o Manual de mediação judicial do Conselho Nacional de Justiça dispõe que treinamentos de novos mediadores baseados em competências mostram-se mais eficientes ao passo que, mais importante que o conhecimento teórico em si, é a sua correta aplicação diante dos casos concretos propostos.¹⁶

música sem dissonâncias.» (RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AL, p. 11)

¹⁴ “É preciso, então, que os alunos incorporem em seus processos de ensino-aprendizado, competências que lhes ofereçam essa capacidade de adaptação permanente à mudança mas, ao mesmo tempo, que os tornem cidadãos responsáveis”. (RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AL, p. 24)

¹⁵ Tradução livre. “An important role of education is to educate students in such a way that they develop greater consciousness of their commitment to society” (WAGENAAR, 2014, p. 38).

¹⁶ Para o aprofundamento neste tema, consultar o artigo de Felix e Azevedo (2015).

Nesse sentido, estabelece-se que a competência na mediação consiste na reunião do conhecimento da técnica autocompositiva – isto é, do saber – com a habilidade – isto é, o saber fazer – e a atitude – ou seja, o querer fazer. [...]

No treinamento baseado em competências, ao contrário do treinamento baseado em tempo, a unidade de progresso consiste na maestria de conhecimentos específicos e principalmente habilidades e foca-se preponderantemente no participante e na sua habilidade concreta. (AZEVEDO, 2015, p.84).

Nesse caso, a valorização das competências decorreu do reconhecimento da diversidade e das particularidades dos conflitos. De modo que, uma formação puramente teórica do mediador judicial não seria capaz de prepará-lo para uma atuação satisfatória frente a inúmeras situações fáticas, e suas respectivas especificidades. Assim, cursos focados na transmissão de conteúdos sobre mediação seriam ineficientes, pois despenderia tempo e recursos consideráveis, sem, contudo, gerar os resultados os quais esse meio consensual de resolução de conflitos se propõe a oferecer.¹⁷

Diante disso, pode-se indicar que o foco nas competências nos currículos de graduação que promovam um aumento de autonomia discente abrem a possibilidade para que pluralidades sociais e as especificidades locais se manifestem no meio acadêmico, além de proporcionar maior integração entre as instituições superiores de vários países. O exemplo do treinamento de mediadores no Brasil foi apenas pontual e apresentado com o intuito de demonstrar a aplicação prática e efetiva de um programa focado na formação por competências. Para melhor visualizar o emprego das diretrizes traçadas no projeto Tuning - América Latina, a seguir será realizado o estudo do novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

3 ESTUDO DE CASO: O NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FD/UNB.

Em 9 de Julho de 2012, o Conselho da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – FD/UnB aprovou o novo Projeto Pedagógico que implicará mudanças ao currículo do curso de graduação. Alterações significativas à formação discente foram propostas no sentido de desenvolver, no ambiente acadêmico, a multidisciplinaridade e a autonomia do

¹⁷ “[...] a mediação destina-se, além de educar as partes para procedimento de resolução de disputas (*i.e.* empoderamento) e estimulá-las ao entendimento recíproco (*i.e.* validação ou humanização da relação social), ao acordo – quanto às questões não financeiras (*e.g.* a forma de relacionamento das partes) e às questões financeiras. Naturalmente, este acordo deve ser buscado de modo que traga satisfação às partes, um dos

corpo discente. Um maior equilíbrio às atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, pesquisa, extensão universitária e prática jurídica foi objetivado para, assim, ultrapassar a concepção formalista¹⁸ característica dos currículos dos cursos de direito no Brasil. Mais especificamente à pesquisa, foi destinada parcela dos créditos obrigatórios como forma de incentivar o exercício dessa atividade ao longo do curso.

A construção desse novo projeto pedagógico observou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito dispostas na Resolução n. 9/04¹⁹ do Conselho Nacional da Educação - CNE. De acordo com seu art. 2º, o conteúdo do projeto pedagógico deve abranger os seguintes temas: o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso. Nesse mesmo sentido, vale destacar que discussões e propostas relativas a esses temas foram centrais no âmbito das atividades do Projeto Tuning – América Latina.

Vale destacar que o currículo da FD-UnB instituído em 1994 valorizou preponderantemente uma formação acadêmica voltada para acumulação de conteúdos, o que justifica a verificação de uma maior densidade teórica e grande quantidade de disciplinas obrigatórias.²⁰ Assim, uma vez que relações jurídicas surgem de contextos diversos e incorporam suas particularidades, aspecto que não poderia ser enfrentado em sua totalidade somente por aulas expositivas essencialmente centradas na figura do docente, uma formação

principais propósitos do processo de mediação, como também a razão principal para elas terem resolvido dele participar”. (AZEVEDO, 2015, p. 186-187)

¹⁸ Vale referência à excelente construção conceitual de Daniel Bonilla: “[...] el formalismo jurídico argumenta que el derecho es un sistema cerrado, un conjunto autónomo de normas jurídicas. Es decir, el sistema tiene sus propios mecanismos para crear, aplicar modificar y destruir las unidades que lo componen, sin necesidad de ningún otro sistema para subsistir y reproducirse”.

¹⁹ Vale ressaltar que a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO: Paris, 1998) foi um dos documentos de referência à construção dos pareceres sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares elaborados pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – CNE/CES, do Ministério da Educação: “É preciso lembrar que, durante o processo coletivo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, os Conselheiros da Câmara de Ensino Superior (CES) foram somando um rastreamento em diversas fontes de modo a trazer fundamentação para a normatividade das Diretrizes que culminaram no Parecer CNE/CES 067/2003 [...]a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – ocorrida em Paris, no ano de 1998, e promovida pela UNESCO”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6951-dcn-teologia&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 Set. 2015. Salienta-se que no Parecer CNE/CES n. 67/2003 foram traçadas os referenciais gerais para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação.

²⁰ “Comportava uma quantidade excessiva de disciplinas obrigatórias (81% do total de créditos), nítida separação das fases ou áreas de conhecimento durante o processo de formação e a suposição de que a prática e a teoria deveriam ser separadas para os processos de formação do/a bacharel/a em Direito.” (NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB, p. 8).

conteudista dificilmente teria condições de abarcar e, de certa maneira, respeitar a pluralidade intrínseca à realidade a qual vivemos. Atento a essa questão, o NPP/FD-UNB introduziu um modelo curricular que, de modo atrelado ao conteúdo teórico do curso, não só incentiva o desenvolvimento de competências essenciais ao profissional do direito, como também gera condições para uma melhor absorção das diversidades de interesse discente, sob a perspectiva de que o Direito é um campo atrelado aos fenômenos sociais e, portanto, múltiplo, diverso, mutável e passível de alterações conforme as demandas da sociedade.

Para que os casos concretos, com as quais os juristas se depararão, sejam adequadamente examinados, a formação acadêmica no direito deve se pautar na preparação de profissionais mais sensíveis às situações fáticas para que, sobre elas, saibam mobilizar saberes,²¹ construindo conhecimentos e apresentando soluções. Nesse sentido, o NPP/FD-UNB suscitou mudanças de metodologia e técnica de ensino-aprendizagem-avaliação e redistribuiu os créditos, que antes eram destinados quase que exclusivamente às atividades de ensino, a atividades de outra natureza, tais como pesquisa, extensão, estágio supervisionado.

Ademais, com o intuito de orientar a futura realização dos processos pedagógicos em conformidade com os objetivos do NPP/FD-UNB, foram dispostos alguns princípios estruturantes: a valorização da formação por competências; a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; o estímulo à autonomia discente nos processos formativos; a responsabilização tanto do corpo docente como discente quanto aos resultados alcançados; a vinculação da teoria à prática.

Além de valorizar uma formação mais ajustada à realidade social, prezou-se pelo respeito à singularidade e autonomia dos discentes atribuindo um maior equilíbrio na distribuição de créditos entre disciplinas obrigatórias (que agora compõem 53% dos créditos do curso) e optativas (47% dos créditos) que integram o currículo do graduando.²² Desse modo, o estudante passa a ter condições de definir com certo grau de liberdade a conformação curricular teórica desejada, a partir de sua escolha pelas disciplinas optativas ofertadas cuja afinidade temática se achar presente.

²¹ “A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas” (PERRENOUD, Philippe. Construir competências é viras as costas aos saberes?. *Pátio Revista pedagógica*, n. 11, p. 15-19, 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 20 set. 2015).

²² O currículo de 1994 “[c]omportava uma quantidade excessiva de disciplinas obrigatórias (81% do total de créditos)”. (FACULDADE DE DIREITO DA UNB. Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015).

Entende-se a distribuição de maior percentagem de créditos a disciplinas optativas como uma espécie de “ponte” para se alcançar um processo mais natural e célere de desenvolvimento de competências. O conteúdo transmitido em sala de aula passa a assumir um carácter instrumental para o atingimento de outros fins que não apenas a mera agregação de conhecimentos. Quando o discente se matricula em disciplinas do seu interesse, imagina-se que ele terá uma participação mais ativa em sala de aula e se sentirá estimulado a envolver-se em projetos extraclasse relativos à matéria, tais como atividades de pesquisa ou extensão, o que, naturalmente, irá fortalecer competências diversas à mera acumulação de conteúdo por parte dos discentes. Assim, verificar-se-á um verdadeiro aumento de sua autonomia no processo de formação superior.

De maneira geral, o NPP/FD-UnB formula condições necessárias para que a universidade se transforme em um ambiente propício ao desenvolvimento de competências essenciais para uma atuação profissional que vai além da pura aplicação das regras jurídicas. Com isso, reconhece e valoriza a diversidade/pluralidade do corpo discente, reflexo da própria sociedade. Para esse fim, o NPP/FD-UnB dispôs alguns princípios, denominados estruturantes, que nortearão os processos pedagógicos de seu curso de graduação; apresentou mecanismos para integração dos elementos que formam o tripé ensino-pesquisa-extensão; e, adotou diretrizes previstas em importantes trabalhos empenhados na excelência da educação jurídica contemporânea: o Projeto Tuning América Latina e a Resolução n.9/04, da CNE.

3.1 A ATIVIDADE DE PESQUISA NO NPP/FD-UNB E AS CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA SUA EFETIVAÇÃO.

Em capítulo clássico de obra destinada a comemorar os 180 anos de instalação dos cursos jurídicos no país, Deisy Ventura (2007, p. 259) nos oferece uma eloquente imagem das necessidades de formação metodológica do estudante de direito:

Pensar com consciência metodológica pode ser um passeio pela estufa onde a razão fermenta, livre e eficiente, a serviço do querer. Seja ele menos ou mais conformado com a realidade, o indivíduo percebe que os logros não despencam das árvores: o "vitorioso, no senso comum social, é precisamente o sujeito que encontrou *maneiras* de colher os frutos, reduzindo assim o peso relativo do "acaso", do "divino", da "sorte" ou da "inspiração" na explicação de seu êxito ou fracasso.

A autora, que mereceu a citação *ipsis litteris*, parece concordar com a perspectiva pedagógica de que a formação por competências, que demanda esforço mais abrangente, tanto do discente, quanto do docente, jamais poderia se amparar em uma razão descomprometida de

um querer próprio, uma vez que as subjetividades aí se expressam de forma mais ampla que nos processos padronizados de formação por domínio de conteúdo.

A perspectiva de associação de competências gerais instrumentais, interpessoais e sistêmicas de forma explícita em projetos pedagógicos não é, ocioso dizer-se, garantia de sua efetiva realização. É preciso um esforço contínuo tanto do discente, como do docente, para por em prática o que foi previsto no currículo.

Dentro das competências previstas para a área do Direito, podemos citar as seguintes:

1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.
 2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
 3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
 4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
 5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.
 6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.
 7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.
 8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
 9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.
 10. Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos.
 11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
 12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.
 13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.
 14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
 15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.
 16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades.
- (NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB; p.14)

As soluções ao caso concreto nem sempre podem ser extraídas, pura e simplesmente, dos textos legais. A crescente complexidade das relações jurídicas e o surgimento de formas novas de interação entre os sujeitos de direito têm exigido cada vez mais dos juristas uma

conduta mais alinhada às necessidades concretas.²³ Os fenômenos sociais se apresentam de formas variadas e podem assumir características específicas conforme o contexto em que se encontram inseridos. Sendo assim, torna-se inviável a atribuição de um tratamento jurídico padrão aos casos. Reforça-se, com isso, a dificuldade de se sustentar um modelo curricular centrado em conteúdos, posto que são passíveis de relativizações, revogações e alterações de sentido ao longo do tempo. Nesse sentido:

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. (FELIX; et al., 2014, p. 68)

Visto que “[as] universidades devem formar seus alunos dentro de uma perspectiva na qual a aprendizagem é uma tarefa vitalícia para um curso produtivo e para a cidadania” (RELATÓRIO FINAL - TUNING AL, p. 34), uma preparação compatível com esse raciocínio pode ser verificada a partir de uma formação baseada em competências pensada sob uma estrutura curricular que estimule, dentre outras atividades, a pesquisa acadêmica. Ademais, vale salientar que “[os] cursos jurídicos devem se estruturar para oferecer na medida do possível a aquisição, pelos estudantes, de competência prática e intelectual para interagir com diferenças culturais e com distintas “sensibilidades jurídicas” [...]” (FARO, 2014, p.60). Nesse sentido, uma vez compreendidas as mudanças introduzidas pelo NPP/FD-UnB, nota-se a sua busca por um modelo curricular capaz de propiciar esse tipo de formação a seus discentes.

A flexibilidade curricular, a designação de créditos obrigatórios significativos a atividades práticas (extensão, estágio, pesquisa), a fixação de princípios estruturantes voltadas a orientar práticas futuras, a valorização da singularidade discente, a especificação das competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso são as principais reformas instituídas pelo NPP/FD-UnB. Tais aspectos não puderam ser notados nos currículos anteriores dessa instituição, cujo foco, conforme já exposto, voltava-se preponderantemente

²³ “As propostas de ensino que têm por base o protagonismo do aluno buscam trazer para o interior da sala de aula esse encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. A dimensão prática é essencial para que o aluno se coloque como sujeito diante da complexidade do mundo real. As questões da vida concreta e as escolhas que fazemos têm implicações de todo o tipo: éticas, econômicas, políticas, sociais, psicológicas, etc. O modo como cada aluno olha para tais questões e as escolhas que faz são de responsabilidade individual, são opções de fundo que refletem o percurso e os valores de cada um. Cada aluno é

para uma formação baseada na transmissão unilateral de conteúdos previamente estabelecidos, deficiente para um contexto de rápidas mudanças, internacionalização das universidades e respeito às individualidades.

No que diz respeito ao acesso e desenvolvimento de conhecimentos, o NPP/FD-UnB fomentou a prática da pesquisa com a ampliação dos créditos obrigatórios destinados a essa atividade. Ao total, foram destinadas 330 horas (ou 22 créditos) à pesquisa, sendo 16 créditos em atividade de pesquisa, 2 em disciplina de Metodologia de Pesquisa e 4 em Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre sua relevância no Projeto Pedagógico da FD/UnB:

A pesquisa é tomada na mesma proporção de relevância das atividades de ensino-aprendizagem e de extensão. Ela é um espaço pedagógico destinado à formação de competências cognitivas, metodológicas e interpessoais que podem contribuir para um dos principais desafios das instituições jurídicas e sociais: a criação e disseminação de novos conhecimentos. (NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB; p.25).

Além da implementação da pesquisa em créditos obrigatórios, há ainda duas condições essenciais à sua plena efetivação: estrutura e interesse. Quanto a isso, pode-se afirmar o cumprimento desses dois outros requisitos à realização da pesquisa. No que concerne à estrutura, o curso de bacharelado em Direito da Universidade de Brasília encontra-se provido de consideráveis ferramentas que impulsionam a prática de pesquisa, tais como as bases de dados acadêmicas, que permitem o acesso à materiais publicadas nos principais periódicos da área;²⁴ os treinamentos promovidos pela Biblioteca da Universidade voltados ao manuseio das bases de dados, softwares de escrita e consulta ao acervo local; a existência de inúmeros grupos de estudo, que em sua maioria realiza a integração entre graduandos e pós-graduandos com interesses de pesquisa em comum; a manutenção de Programa de educação tutorial - PET; os incentivos proporcionados pelos programas de iniciação científica (PIBIC, Programa Jovens Talentos. Com relação à segunda condição, o interesse subjetivo dos estudantes com relação à pesquisa, esta pode ser constatada a partir da pesquisa realizada por Aimée Guimarães Feijão que, por meio de dados extraídos de questionários respondidos por discentes da FD-UnB, evidenciou “uma predisposição positiva do corpo discente em realizar investigações científicas” (FEIJÃO, 2015, p.164).²⁵

protagonista de sua história cotidiana, tanto no âmbito pessoal como no profissional, e essa é uma das dimensões que os métodos participativos buscam incorporar”. (GHIRARDI; 2012; p.48).

²⁴ Especificamente, os estudantes de direito da FD/UnB encontram-se dotados de ricas ferramentas de pesquisa. As bases de dados podem ser acessadas na seguinte página: <http://www.bce.unb.br/bases-de-dados/>. Ademais, de acordo com a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, o acesso equitativo a tecnologias que permitam a produção, administração, difusão e acesso ao conhecimento deve ser garantido a todos os níveis dos sistemas de educação.

²⁵ Em termos percentuais, os dados indicaram que 52% dos discentes possuem interesse elevado ou bastante elevado em realizar atividades de pesquisa. 23,5%, um interesse regular. (FEIJÃO; 2015; p. 163-164).

Diante do exposto, a estrutura curricular proposta pelo NPP/FD-UnB mostra-se aderente às necessidades fáticas e, em termos práticos, aplicável ao contexto da FD/UnB. O seu alinhamento às diretrizes do projeto Tuning - América Latina sinaliza sua abertura à incorporação de metodologias modernas de ensino-aprendizagem, as quais viabilizam um acesso e desenvolvimento científico efetivo no meio acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília teve por escopo indicar possibilidades curriculares baseadas em experiência de diálogos da comunidade interna institucional com atores acadêmicos situados em muitas latitudes, portadores de concepções diversas e inovadoras quanto aos objetivos e processos da educação em Direito.

A formação por competências dota de maior resiliência ideias oriundas de núcleos sociais historicamente silenciados nos processos pedagógicos formais enquanto possibilita melhor integração das instituições de educação superior, nacionais e estrangeiras, por meio de estruturas curriculares de maior plasticidade e aderência a objetivos e possibilidades discentes.

Pierre Bourdieu nos indicou a percepção de vícios ocultos presentes na estrutura do sistema de ensino-aprendizagem-avaliação, iluminando também pontos que não podem ser negligenciados na adoção das políticas de cotas nas universidades públicas. As cotas têm o escopo de introduzir novas epistemologias, vozes e sensibilidades, assim contribuindo para uma mais efetiva pluralidade no debate acadêmico, o que refletiria mais fielmente a própria sociedade, nos aproximando das condições intrínsecas do Estado Democrático de Direito. Desse modo, sem excluir outras inflexões, foi possível destacar a relevância da implementação de uma estrutura curricular de mais plasticidade no âmbito da FD/UnB.

Embora ainda em fase de implementação, o NPP/FD-UnB já é capaz de produzir efeitos concretos. Frente à necessidade generalizada de se pensar na reforma curricular dos cursos superiores brasileiros, o projeto pedagógico da FD-UnB pode ser considerado como projeto a ser levado em consideração, capaz de inspirar e instigar a superação de processos formativos que reforçam o caráter excludente da estrutura educacional brasileira. Apesar de ser uma experiência localizada, traz possibilidades de ampliação para muitos outros cursos brasileiros e mesmo na América Latina, exatamente por abandonar qualquer pretensão de ser mimetizado em sua integralidade por atores que apresentam vivências pedagógicas diversas daquela comunidade que constitui a FD-UnB. Sua contribuição é sobretudo de abrir as

percepções de atores que via de regra se encontram em trincheiras opostas da educação superior para uma mais cooperativa vivência nas trocas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL n. 186. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

AZEVEDO, André Gomma (org.). 2012. **Manual de Mediação Judicial**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD, 2015.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. El formalismo, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho em latinoamérica. In: **Derecho y pueblo Mapuche: aportes para la discusión**. Santiago: Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, 2013

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982**. Trad.: Egnon de Oliveira Rangel. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. **Meditações Pascalianas**. Trad.: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU; PASSERON. **La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. 2. ed. Barcelona: Editorial Laia, S.A, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASTRO, Marcus Faro de. Ideias sobre o ensino jurídico globalizado. In. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito. v. 9. Rio de Janeiro, 2014.

Conferência Mundial sobre Ensino superior. O ensino superior no século XXI: Visão e Ação, 5 a 9 de outubro de 1998, Sede da UNESCO, Paris.

FEIJÃO, Aimée Guimarães. **Entre famas, esperanças e cronópios: análise dos discursos curriculares promovidos pela FD-UnB**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FELIX, Loussia Penha Musse; AZEVEDO, André Gomma. Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills. **Tuning Journal for High Education: research in curriculum development**. Disponível em: <<http://www.tuningjournal.org/article/view/81/120>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

FELIX, Loussia P. M., et al. **Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho**. Universidad de Deusto, 2014.

GARAVITO, César Rodrigues. **El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 mar. 2015

NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB. Disponível em: <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?**. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 24 fev. 2016.

RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA. 2007. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993**. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2a ed. Cap. 8 Da ideia de universidade à universidade de ideias. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

VENTURA, Deisy de Lima. Do direito ao método, do método ao direito. In: Daniel Torres de Cerqueira; Roberto Fragale Filho. (Org.) **O Ensino Jurídico em Debate**. Campinas: Millennium, 2007, p.257-292.

WAGENAAR, Robert. **Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education?**. Tuning Journal for Higher Education, University of Deusto, vol. 1, nº 2, p. 279-302, maio de 2014. Disponível em: <http://www.tuningjournal.org/public/site/02/Tuning_Journal_Vol_1_Issue_2_May_2014.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2015