AUTONOMIA DISCENTE E VALORIZAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Renata Cristina de Faria Gonçalves Costa[1]
João Otávio Fidanza Frota[2]

Submetido (*submitted*): 5 de abril de 2013.
Aceito (*accepted*): 9 de novembro de 2013.

Resumo
O artigo tem como intenção analisar como o novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, aprovado no Conselho dessa instituição, em 2012, pode contribuir para a construção de uma educação jurídica democrática por meio da valorização de subjetividades e do desenvolvimento da autonomia discente nos processos pedagógicos. Para tanto, sem pretensão de esgotar as novidades trazidas pelo Projeto, serão comentadas algumas inovações – lidas, neste atigo, à luz dos marcos de MOGILKA, WARAT, FREIRE, dentre outras contribuições teóricas – a fim de perceber como elas buscam aproximar essas práticas pedagógicas a práticas democráticas.

Palavras-chave: Educação jurídica democrática, Projeto Pedagógico, Autonomia discente.

Abstract
The article is intended to analyze how the new Pedagogical Project of the Law School of the University of Brasilia, approved in the Council of this institution, in 2012, can contribute to build a democratic education through valuing subjectivities

[1] Bacharela em Direito pela Universidade de Brasília – UnB, integrante da equipe discente de reformulação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB.
[2] Estudante de Graduação em Direito da Universidade de Brasília – UnB, integrante da equipe discente de reformulação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB.

and the development of student autonomy in pedagogical processes. Therefore, no claim to exhaust the novelties brought by the PP, will be commented some innovations – read, in this article, with the help of the landmarks of MOGILKA, WARAT, FREIRE, among others theoretical contributions – to see how they seek to approximate these pedagogical practices to democratic practices.

Keywords: Democratic legal education, Pedagogical Project, Student autonomy.

1. Introdução

Qualquer atitude, seja ela uma ação ou uma omissão, que se tome individualmente, em uma instituição educacional, sobretudo em uma universidade pública, possui uma dimensão coletiva, ou seja, influencia de algum modo a vida de outras pessoas. Essa ideia precisa estar justamente no centro da educação universitária, o que acaba por suscitar, evidentemente, a discussão a respeito de o que é a universidade, e para quê ela serve.

O papel da universidade é pensar o Brasil – já diria RIBEIRO[3]; é pensar o impensado – diria WARAT[4]. Isso significa ir além, buscar sempre mais do que aquilo que está posto, inquietar-se com a realidade que se escancara diante dos olhos, tendo em mente os desdobramentos coletivos de cada ação e omissão, e cultivando sempre o brilho no olhar de quem sonha e busca transformar o contexto em que se insere.

Tais caminhos orientam a necessidade de relacionar educação, sujeitos envolvidos no processo e estruturas sociais que os cercam, na tentativa de aproximar os possíveis papeis da universidade à realidade concreta construída no cotidiano dessa instituição, que pode ainda ser entendida como um conjunto de corpos que se encontram e se (com)prometem[5]. Os encontros dessas subjetividades, que influenciam e são influenciadas pelo meio de onde emergem, e seus impactos sobre as estruturas sociais através da educação revelam a importante dimensão transformadora das práticas pedagógicas, o que lhes confere importância no contexto social.

Reconhece-se, portanto, que práticas educacionais autoritárias marcam a realidade ao seu redor com autoritarismo. Da mesma forma, por outro lado, uma educação pautada pela participação, solidariedade, horizontalidade e autonomia é capaz de produzir impactos na sociedade em um outro sentido, rumo ao que se entende por democracia enquanto modo de vida, experiência prática de vida coletiva e organização social construída pelos próprios sujeitos em suas relações[6].

[3] RIBEIRO (1986; 10).
[4] WARAT (2003; 34).
[5] WARAT (2003; 34).
[6] MOGILKA (2003; 17).

É desse ponto que surge o objetivo central deste artigo: como o novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB (PP)[7] pode contribuir para a construção de uma educação jurídica democrática. O que se pretende demonstrar é como a proposta de deslocamento do/a estudante para uma posição central na relação pedagógica – mudança crucial trazida pelo novo Projeto – estimula o desenvolvimento da autonomia discente e valoriza as subjetividades dos/as participantes do processo educacional como forma de desconstruir as heranças do modelo tradicional de ensino.

Para responder a essa pergunta, o artigo estrutura-se pela contraposição do currículo de 1994[8] ao novo PP, colocando frente a frente três características de cada um destes, que pretendem ser respostas umas às outras em busca da superação do modelo tradicional para a construção de uma proposta que se paute pela noção de educação democrática. As características que serão contrapostas são: i) a rigidez curricular, no currículo de 1994, contraposta à flexibilidade no novo PP; ii) a separação entre teoria e prática em oposição a sua interdependência, e iii) a abordagem conteudista e reprodutivista quebrada pela ideia de processos pedagógicos pensados com base em competências.

Essas características do novo Projeto foram aqui trazidas, sem prejuízo de outras existentes. A escolha específica desses elementos (os quais são, em verdade, categorias complexas que envolvem diversos outros pontos no PP) teve como objetivo facilitar a compreensão pela delimitação àqueles que mais evidenciam o que se quer trabalhar neste artigo: valorização de autonomia discente e de subjetividades.

O foco é, a partir disso, perceber onde se evidenciam os deslocamentos do/a estudante para o centro do processo pedagógico pela construção de autonomia e valorização de subjetividades, e como isso abre margem para visualizar o PP como uma possibilidade de concretização da ideia de educação democrática em oposição ao modelo tradicional de ensino jurídico.

---

[7] Antes de mais nada, essencial destacar que conceito se adota quando se fala em Projeto Pedagógico e em que momento tais debates se situam na realidade que se pretende analisar. Para tanto, adota-se a ideia de que um projeto pedagógico é uma carta de princípios que norteiam o plano educacional de uma instituição. Dito isso, parte-se para a importante tarefa de situar o leitor temporalmente para melhor compreender a situação em que se encontra o PP dentro da estrutura burocrática da UnB. O caminho a ser percorrido para a aprovação de um novo projeto deve passar por três fases: aprovação interna do texto pelo Conselho da Faculdade, aprovação das normativas que regerão a estrutura da FD pelo Colegiado de Graduação da FD, aprovação pelas instâncias superiores da UnB. O PP tem como marco inicial formal a criação da Comissão de Reforma do Novo Projeto Pedagógico, instituída em março de 2010. Em 9 de julho de 2012, foi aprovado pelo Conselho da Faculdade de Direito, momento em que se inicia a fase de elaboração das normativas a serem submetidas ao Colegiado de Graduação. Portanto, o novo PP ainda não está em vigência. Enquanto as etapas não se concluem, continua valendo o currículo elaborado em 1994, o qual servirá, neste artigo, como parâmetro comparativo para perceber as alterações que o novo PP trazem. Para mais informações sobre o histórico de construção do PP, ver FACULDADE... (2012; 10).

[8] O currículo de 1994 é o currículo que vige atualmente na FD. Sua elaboração se deu quando da instalação da Faculdade de Direito, em substituição ao antigo Departamento de Direito. FACULDADE... (2012; 8).

2. Educação jurídica no Brasil e o currículo de 1994

Antes de analisar a principal alteração trazida pelo PP – qual seja, o deslocamento da centralidade do processo pedagógico para a figura discente – faz-se necessário contextualizar em que cenário a educação jurídica se insere no Brasil, permitindo assim uma melhor compreensão das necessidades de transformação. Para tanto, um panorama crítico será exposto, a fim de perceber quais os efeitos vivos dessa herança no currículo de 1994, utilizado neste artigo de forma comparativa para perceber as mudanças enunciadas pelo novo PP.

O início dessa história é marcado pela sua própria ausência. Isso porque, ao contrário das vizinhas colônias espanholas, a metrópole portuguesa proibiu a instalação de cursos superiores no Brasil sob o argumento de que tais estudos poderiam dissolver os laços de subordinação entre este e aquela[9].

Diante desse quadro, as elites brasileiras enviavam seus/suas filhos/as a Coimbra de onde, já bacharéis/las, regressavam em posição de ainda maior destaque. O curso de direito era o preferido, pois, em razão de permitir a entrada ao funcionalismo estatal, garantia acesso a poder, continuidade dos privilégios nas mãos das mesmas famílias e sedimentação dos seus laços com o Estado.[10]

Com a independência do Brasil, liderada em grande parte por essa elite, não muito se modificou. As relações de poder permaneceram, porém, havia agora a necessidade da criação de um estado nacional e da ocupação dos cargos estatais com vistas à manutenção dessa arquitetura social, sendo nesse momento de grande importância a participação dos/as bacharéis/las nessa construção[11].

Os cursos de direito, oriundos desse contexto de tradição patrimonialista e de restrita acessibilidade à educação superior, destacaram-se, portanto, como formadores de agentes estatais com vistas à conservação do *status quo,* que favorecia essa reduzida elite. Representavam principalmente ascensão social, *status*, e acesso a cargos públicos, ou seja, poder, que em última instância permanecia nas mãos dos mesmos sujeitos sociais, cujos interesses guiaram as orientações nessas primeiras Faculdades[12].

O prestígio da posição de bacharel/a encontra apoio na segurança e estabilidade oferecidas pelos empregos públicos que, por sua vez, exigem esforços pessoais individuais compatíveis com a ânsia por uma vida definitiva. Dentro

[9] COSTA (1992; 48).
[10] Ibid. ; p. 49.
[11] Ibid.;p. 52; KOZIMA (2006; 319-322).
[12] Os primeiros cursos de Direito foram criados por meio de Lei de 11 de agosto de 1827, sendo um deles na cidade de São Paulo e o outro em Olinda, Pernambuco. Mais informações sobre esses processos de instauração das primeiras Faculdades de Direito no país, ver COSTA (1992; 54).

desse modelo, o individualismo, a redução da complexidade[13], o apego às formas fixas e às leis genéricas são requisitos essenciais que impregnam as escolas de direito com o bacharelismo herdado de Portugal.[14]

Essa estreita vinculação entre educação jurídica, burocracia e poder, combinada com o conservadorismo e a proximidade com os serviços públicos, reflete-se em determinadas escolhas pedagógicas que valorizam o formalismo, a abstração e a erudição com vistas à redução da complexidade, que confere uma falsa ilusão de controle do real.[15]

Nessa linha, se valoriza a reprodução de conteúdos e a memorização que tolhem as formas criativas do pensar, o que provoca a abdicação da personalidade dos sujeitos no processo de aprendizagem. Há, portanto, uma forte tradição nos cursos jurídicos que quer, em outras palavras, formar estudantes para repetir conteúdos transmitidos em via única pelo corpo docente, detentor de um conhecimento tido como incontestável, verdadeiros dogmas transformados em disciplinas.[16]

Essa cultura de cátedra reforça dessa maneira a hierarquização das posições no processo educacional, que, além de reduzir as possibilidades criativas por parte do corpo discente, faz crescer o fosso entre estudante e profissional do direito. Essa cisão que separa estes – pessoas que têm acesso à entrada no mundo jurídico – daqueles – que dele ainda não fazem parte – também marca o processo pedagógico impondo aos que desejam ingresar nesse universo a incorporação de uma série de comportamentos, trajes e formas de agir caracterizadores do *habitus*[17] jurídico, traço marcante desde os primeiros semestres de ingresso na Universidade.[18]

Esse modelo educacional provoca efeitos, portanto, sobre os próprios corpos dos/as estudantes no processo de (de)formação jurídica, fenômeno traduzido por WARAT através do termo "pinguinização"[19]. Tal conceito traduz

---

[13] Por complexidade se entende a compreensão de que o mundo se constitui por componentes (econômicos, sociais, culturais, afetivos, psicológicos) inseparáveis e interdependentes. Quando essa realidade é reduzida ou fragmentada, como se comenta nesse trecho, atrofiam-se também as possibilidades de reflexão sobre a mesma vez que compartimentalizadas não podem ser vistas a partir do seu todo. MORIN (2009; 14).

[14] O bacharelismo consiste na "predominância de bacharéis na vida política e cultural de um país", segundo KOZIMA (2006; 320). Já HOLANDA (1995; 157), por sua vez, complementa a definição enfatizando o quão valiosa era uma carta de bacharel em Portugal, em termos de entrada aos serviços públicos, o que levava diversos/as estudantes a ingressar na Universidade de Coimbra com esse fim específico, aumentando a vinculação dos cursos de direito ao funcionalismo estatal.

[15] HOLANDA (1995; 157-158).

[16] Ibid.; p. 158; WARAT (2003; 32).

[17] A noção de *habitus* traduz uma série de representações, posturas e ações assumidos por agentes que almejam a entrada em um campo específico, nesse caso, fala-se do campo do direito. Para deter o monopólio de dizer o direito, ou seja, fazer parte desse sistema simbólico de poder, é preciso compartilhar trajes, discursos, comportamentos e símbolos lidos como autoridade dentro do campo. Cf. BOURDIEU (2011).

[18] VERAS (2008).

[19] WARAT (2007).

o caminho de transformações que indicam uma maneira específica de falar austera e sisuda, uma forma de (não) tocar e de interagir com formalismos e erudição, que correspondem aos distanciamentos e comportamentos exigidos para a entrada no mundo jurídico.[20]

Ocorre, nesse processo, a alienação de seus próprios corpos que, enquanto realidades bio-políticas, são disciplinados e docilizados[21] por uma educação castradora de autonomias, onde o conhecer é transformado em mera reprodução, a criatividade, suprimida e as subjetividades, negadas[22]. Os/as discentes são vistos como objetos do processo pedagócico, inertes aguardando para passivamente absorver o conhecimento passado, numa relação de hierarquia vertical, pelo professor.[23] Essa ideia é chamada por FREIRE de"educação bancária", segundo a qual os/as estudantes, sujeitos passivos, são depósitos vazios preenchidos pelo/a professor/a, detentor/a do saber[24].

Não muito distante dessas bases, o curso de direito da Universidade de Brasília foi se desenvolvendo, carregando consigo traços dessa herança da educação jurídica no Brasil. O currículo de 1994 ainda que repleto de inovações em seu tempo[25], carrega em si diversos pressupostos do bacharelismo e da cultura de cátedras.

Dentro dessa estrutura, serão destacados três pontos sobre os quais o novo Projeto Pedagógico desenha propostas de mudanças numa perspectiva de inverter o processo de alienação dos corpos a partir da valorização das subjetividades dos/as estudantes e do desenvolvimento de autonomias no processo formativo. São eles: i) a rigidez curricular, ii) a separação entre teoria e prática, e iii) a abordagem conteudista e reprodutivista.

O primeiro ponto tem como crítica central a ausência de poder de escolha. A grande quantidade de conteúdos implica em uma alta carga de disciplinas obrigatórias que no currículo de 1994 representa 81% dos créditos totais. A desproporcionalidade em relação aos créditos optativos reforça o processo educacional na FD como homogeneizador, tal qual se observa no modelo

[20] VERAS (2008; 78).

[21] Corpos dóceis podem ser entendidos como aqueles que são submetidos a adestramento que os molda, utiliza e transforma por meio de uma maquinaria de poder que atua através da disciplina e controle bio-político, nos termos de FOUCAULT (1999). A ideia de docilização e sua aplicação à educação jurídica no que diz respeito ao tolhimento de autonomia pode ser melhor compreendida a partir da leitura que WARAT (2003; 41) desse mesmo autor no seguinte trecho: "A idéia do bio-poder torna explícita a necessidade de construir corpos–máquina engrenados e integrados a sistemas de controle. O corpo dócil. O outro como o incorrigível que tem que ser convertido em dócil, desmontado e recuperado. Trata-se desse outro que se dilui entre as normas jurídicas e as biológicas".

[22] WARAT (2003; 33).

[23] FREIRE (2011; 47).

[24] Id. (1987; 33).

[25] Esse currículo foi construído sob a luz da Portaria MEC 1886 de 31 de dezembro de 1994, inserida, por sua vez, no bojo nacional de demandas por maior densidade teórica e contato com outros ramos do conhecimento. Nesse sentido, a ideia de atividades complementares, de monografia e de disciplinas de Prática e Atualização são exemplos de como o Currículo de 1994 foi em seu tempo um produto condizente com as demandas que o cercavam, mas que se alteraram, o que levou à necessidade de se pensar sua reforma.

tradicional de educação jurídica, onde se dá a padronização e pinguinização dos/as estudantes para sua entrada no mundo do direito. Tal imobilidade dificulta ainda o trânsito rumo a outras áreas do saber e reduz as possibilidades de interdisciplinaridade[26], elemento essencial no enfrentamento de problemas complexos, os quais exigem um olhar multidimensional não compartimentalizado.[27]

A segunda questão ressalta a incapacidade de fazer dialogar a prática e a teoria, que revelam a opção pela abstração e erudição próprias do *habitus* jurídico dos cursos tradicionais, como já mencionado, bem como estimulam a redução da complexidade e fragmentação do saber. As disciplinas dogmáticas debruçam-se sobre códigos e leis, sem utilizar metodologias que estimulam o olhar para a aplicação desses conhecimentos a casos reais. Os estágios curriculares, que se concentram apenas nos últimos semestres, são, na maioria das ocasiões, meras aulas sobre prática ou, quando muito, prática simulada[28].

O terceiro ponto, referente à abordagem conteudista do curso, representa um modelo de educação que aposta na transmissão de todo o conteúdo relativo a determinada área do conhecimento jurídico, propondo-se a englobar toda a complexidade do direito em disciplinas dogmáticas, refletindo o bacharelismo e a cultura de cátedras herdadas do histórico da educação jurídica. Nesse currículo, o excesso de conteúdo se transmite de forma verticalizada, sem diálogo, e avaliado pela capacidade de reprodução, onde o docente figura como personagem central, detentor do saber jurídico. Não se abre espaço para a criatividade e subjetividade do/a discente, que se torna um ser para o outro.[29]

O novo PP apresenta a essas questões diversas alternativas, dentre as quais o próximo tópico destacará, como resposta aos pontos aqui destacados, respectivamente: i) a flexibilização curricular, ii) a interdependência entre teoria e prática no processo educacional, e iii) o estímulo ao desenvolvimento de competências.

3. Autonomia discente e subjetividades no novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

Em julho de 2012, o novo Projeto Pedagógico do curso de Direito da Universidade de Brasília passou pela primeira fase de aprovação no Conselho

[26] A alternativa à rigidez curricular que dificulta a interdisciplinaridade no currículo de 1994 é a previsão no mesmo de disciplinas introdutórias totalizando 16 créditos obrigatórios cumpridos nas áreas de Sociologia, Filosofia, Ciência Política e Economia. Ocorre que tal disposição é insuficiente para garantir um diálogo entre os saberes, pois além de pontual, deslocado e concentrado nos primeiros semestres não há articulação com as vivências do estudante.

[27] MORIN (2009; 14).

[28] O currículo de 1994 prevê a realização de cinco estágios dos quais um é externo e pode ser realizado em qualquer instituição e outro concretiza-se enquanto atendimento real e intervenção efetiva em processos protocolados pelo Núcleo de Prática Jurídica de Ceilândia, com supervisão docente. Os demais são verdadeiras aulas de estágio, nas quais se leciona a respeito de como é a prática na vida real, utilizando-se ainda de escrita de peças processuais e de simulações jurídicas, sem contato direto com a população.

[29] WARAT (2003; 32).

da FD – UnB. Muito mais do que um novo currículo[30], o Projeto traz consigo uma verdadeira carta de princípios norteadores de um modelo que busca superar o modelo tradicional de educação jurídica. Não mais objeto: discente passa a ser sinônimo de sujeito ativo. Quando o/a estudante figura na posição de objeto em relação ao sujeito formador, aceitando essa condição e considerando-se um/a paciente que recebe, de maneira passiva, os conhecimentos acumulados por tal sujeito[31], ele/a se mantém alienado em relação ao processo educacional. Não é essa a intenção do novo Projeto.

Um dos principais compromissos deste Projeto Pedagógico é o de formar seres humanos autônomos, por meio de mecanismos educacionais que valorizem as subjetividades dos sujeitos participantes da relação pedagógica. Uma educação que visa a desenvolver autonomias precisa ser enxergada como um verdadeiro diálogo, um encontro de corpos dotados de subjetividades[32], as quais têm contribuições imprescindíveis para o processo pedagógico. Nesse sentido, cada sujeito que ingressa em uma faculdade possui certa vivência histórica, carrega suas singularidades sociais, econômicas, sexuais, de gênero, de cor, de valores, as quais precisam ser não tolhidas ou mitigadas, mas sim aproveitadas, desenvolvidas, potencializadas[33]. O processo pedagógico deve ser, assim, um processo de produção de diferenças[34], e não de homogeneização, na medida em que possibilite que nele cada participante possa utilizar sua bagagem histórico-social e desenvolvê-la da melhor maneira.

O novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB põe o/a estudante em foco, transfere a ele/a responsabilidades acerca sua formação, com intuito de desenvolver a autonomia estudantil.

3.1. Flexibilização curricular

Uma educação universitária que se propõe a formar sujeitos autônomos para a vida precisa se preocupar em possibilitar que o/a estudante desenvolva autonomia ao longo de todo o curso. Para tanto, são necessários mecanismos que confiram posição de destaque e protagonismo ao/à discente.

---

[30] Falar em projeto pedagógico e não em currículo implica ampliar a dimensão do alcance das propostas que devem caminhar para além de uma mera alteração na disposição da grade de disciplinas. As alterações visam transformar a concepção de educação por trás das práticas pedagógicas muito mais do que simplesmente reestruturar sequências de conteúdos, mudança que pouco afetaria no que se refere a necessidade de se pensar sempre as relações entre educação, sujeitos e contexto, mencionada no início deste artigo.

[31] FREIRE (2011; 24).

[32] WARAT (2003; 34).

[33] É preciso reconhecer a diversidade dos sujeitos que ingressam na Faculdade de Direito da UnB, sobretudo em decorrência de fatores como a instituição do Programa de Avaliação Seriada – PAS em 1996, a implementação da política de Ações Afirmativas em 2004, a ampliação do número de vagas a partir do Projeto REUNI em 2010. Ver FACULDADE... (2012; 9).

[34] WARAT (2003; 35).

Um desses aludidos mecanismos é justamente a flexibilização curricular, ou seja, a existência de um currículo que não se apresente como uma estrutura rígida a ser obedecida por todos/as da mesma maneira. O principal modo de garantir um currículo flexível é ter um equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e optativas. Eis o primeiro passo para uma possível quebra com a lógica da tradicional educação bancária. Isso porque a nova postura do/a estudante perante a responsabilidade sobre os caminhos a serem seguidos força não só que este/a se assuma como ser social e histórico pensante, como também transforma a relação dele/a consigo mesmo, numa perspectiva crítico-reflexiva, e dele/a com o/a professor/a – que passa a reconhecê-lo/a como produtor de conhecimento, sujeito de sua própria formação.[35]

As disciplinas obrigatórias ocupam, no novo Projeto Pedagógico, cerca de 53% das horas destinadas às atividades de ensino, sendo os outros 47% destinados a disciplinas optativas. Essa sistemática não apenas permite, mas sim pressupõe que o/a estudante se movimente ao longo de sua formação: ela requer ação por parte do/a discente. A palavra "movimento" aqui está justamente ligada tanto à ideia de sair da posição estática, como a de ocupar espaços antes não ocupados. Nesse sentido, o/a discente ao longo de sua graduação irá fugir da inércia, buscando atividades que permitam a potencialização de suas subjetividades. Abre-se ainda, dessa maneira, uma ampla possibilidade de caminhar por disciplinas de outras Faculdades, Departamentos ou Institutos, favorecendo a interdisciplinaridade, ponto também central para o PP e para a construção de autonomia discente pela ampliação das capacidades de compreensão de problemas complexos.

A possibilidade de escolha de disciplinas a cursar em determinado semestre, além de viabilizar um forte protagonismo estudantil, ajuda a despertar mais interesse naquilo que se está estudando, o que torna o processo pedagógico o mais proveitoso possível, explorando-se de modo mais satisfatório as características de cada envolvido/a, seja estudante, seja professor/a. Tal liberdade conferida ao/à discente possibilita que ele/a construa sua autonomia ao longo do curso, situando-se não como objeto, mas como sujeito do processo educacional.

3.2. Interdependência entre teoria e prática no processo educacional

Uma das facetas do direito é que este constitui-se, dentre tantos prismas, enquanto também um saber prático, que versa sobre o mundo da vida, sobre os acontecimentos sociais reais. Logo, estudá-lo sob o viés eminentemente teórico, é não levar em conta toda a complexidade que envolve o fenômeno

[35] FREIRE (2011; 41-47, 58-59).

jurídico-social. É por isso que o novo Projeto Pedagógico do curso de Direito da UnB confere destaque à prática, no sentido de sua indissociabilidade da teoria.

Teoria e prática não podem estar desligadas, pois é nesta última que se dá a atribuição de sentidos em contextos sociais concretos.[36] E o como se dará o contato do/a estudante com realidades sociais concretas no novo Projeto Pedagógico da FD – UnB? Diversas são as possibilidades, mas aqui destacam-se duas a título de exemplo: a extensão universitária; e a chamada prática jurídica em sentido amplo.

A prática jurídica em sentido amplo irá dividir-se entre os estágios (prática jurídica *stricto sensu*, à qual destinam-se um total de 300h) e a dimensão metodológica prática das disciplinas. Haverá tanto os estágios supervisionados, realizados no âmbito dos Núcleos de Prática Jurídica da UnB, quanto o estágio externo, desenvolvido em instituições não necessariamente vinculadas à Universidade. Parte dos estágios supervisionados deverão ser cumpridos obrigatoriamente em Núcleos de Prática Jurídica da UnB localizados fora do Plano Piloto, com intuito de possibilitar a atuação do/a estudante em diferentes comunidades, lidando com problemas e necessidades reais daquela específica localidade.

Essa atuação tem o condão de despertar, naqueles/as que lá atuam, sensibilidade para as demandas sociais das comunidades, bem como a escuta ativa, como mecanismo que possibilite soluções criativas para problemas reais e concretos. Escutar aqui implica uma dimensão para além da auditiva caminhando para a abertura ao outro e suas diferenças. Esse reconhecimento e respeito refletem uma visão relacional onde o/a discente vê os demais como sujeitos autônomos e nesse processo também se reconhece como ser pensante.[37]

Além disso, o Projeto prevê a utilização de medologias no processo de ensino-aprendizagem[38] capazes de articular teoria com a dimensão prática, ou seja, que se leve para dentro da sala de aula o contato, de forma crítica e refletida, com problemas reais que envolvem o mundo da vida, como casos concretos, processo reais ou fictícios, elaboração de peças jurídicas. É importante ressaltar que os estágios serão realizados desde os primeiros semestres do curso, e não apenas no final, quebrando com a noção de que a teoria deve preceder à prática. Ao contrário, a proposta do novo Projeto é articular as duas de modo harmônico, vez que são complementares e cooriginárias.

Já no caso da extensão, além dos pontos destacados na prática jurídica – como a escuta ativa e o desenvolvimento de sensibilidades pelo contato

[36] MOGILKA (2003; 5).

[37] FREIRE (2011; 117).

[38] A opção pela nomenclatura "ensino-aprendizagem", utilizada no texto do PP, em oposição à ideia meramente de "ensino" já indica uma nova postura na relação pedagógica que compreende professor e estudante como sujeitos ativos na construção do conhecimento onde o primeiro assume o posto de educador/educando e o segundo, educando/educador, nos moldes de uma pedagogia da autonomia, como propõe FREIRE (2011).

com realidades diversas – existem alguns outros que conferem à ela posição de destaque no novo PP. Alguns deles são referentes à sua capacidade de possibilitar a abertura da academia para o diálogo com os saberes populares e a descentralização das decisões.

No espaço tradicional de aula, a figura central é o/a professor/a e sua fala se volta à abstração, enquanto que na extensão há um compartilhamento do poder de construir conhecimento e tomar decisões.[39] Fala-se da quebra da hierarquização que é substituída pela noção de co-responsabilidade, a qual reconhece cada agente como parte essencial no processo pedagógico. Tal deslocamento permite ainda aguçar o senso crítico e reflexivo, bem como a capacidade de reconhecer-se a si e aos demais como sujeitos ativos e participantes na construção do conhecimento. A extensão, portanto, concretiza esse objetivo na medida em que interfere na forma como o/a estudante lida com o próprio conhecimento, bem como na postura que exige deste perante a emergência de situações que demandam ações coletivas criativas e complexas.

É por essa capacidade de reconhecer sujeitos portadores de saberes, relacionar-se com eles de maneira horizontal e buscar coletivamente soluções de forma autônoma que extensão universitária, que no currículo de 1994 ocupa espaço apenas dentro das chamadas Atividades Complementares[40], figura no novo PP como atividade obrigatória totalizando 270 horas. Destas, 150 horas podem ser cumpridas em qualquer das atividades de extensão definidas pelo Decanato de Extensão. As outras 120 horas serão cumpridas necessariamente dentro da categoria de Projetos[41], por se compreender que este é o formato mais propício ao desenvolvimento da autonomia discente, seja por seu caráter mais contínuo no contato com a comunidade, seja pela potencialização de quebra com as hierarquias tradicionais que este carrega, ponto fundamental no deslocamento do estudante para o centro do processo educacional.

Assim, tanto a extensão quanto a prática jurídica são grandes responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia estudantil, na medida em que, ao fazer dialogar teoria e prática de maneira contextualizada e crítica, colocam o/a discente diante da realidade social concreta complexa e recheada de peculiaridades e desafios.

---

[39] TOKARSKI (2009; 120).

[40] As atividades complementares totalizam, no currículo de 1994, 300 horas a serem cumpridas em pesquisa, extensão, monitoria, participação em atividades de gestão da universidade, dentre outras expressas no Regulamento das Atividades Complementares disponível em <http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=511&Itemid=140>. No novo PP, as atividades complementares têm suas horas reduzidas passando a requerer apenas 165, em razão da curricularização de algumas atividades, como a própria extensão.

[41] A Câmara de Extensão da UnB, por meio do art. 3 da Resolução n. 1 de 2012, apresenta os tipos de atividades de extensão. São eles: programas, eventos, projetos, cursos e prestação de serviços. Os projetos são entendidos, segundo parágrafo 2º desse mesmo art., como "ação formalizada de caráter educativo, social, cultural, cientigico, tecnológico ou de inovação tecnológica, com objetivo específico e prazo determinado, vinculado ou não a um Programa". CÂMARA... (2012).

Esse modo de agir do discente pressupõe a utilização dos conhecimentos teóricos acadêmicos, mas também populares, os quais terão ambos que ser aplicados de modo complexo, pois por melhor que sejam as aulas e os livros, eles nunca conseguirão abarcar a complexidade da realidade social, sendo imprescindível a contribuição dos saberes populares advindos desse contato. A atuação em contextos de complexidade fática, a qual demanda sensibilidade e responsabilidade, no intuito de apresentar soluções jurídicas criativas e concretas, é o que se mostra importante gerador de autonomia estudantil. Os desafios lançados pelo contato com a prática jurídico-social ocupam, por isso, posição de destaque no novo Projeto.

Todavia, é preciso ter o cuidado para que a teoria não se reduza à prática, para que não se enfraqueça a dimensão teórica do curso, e para que não tenhamos, em vez de uma relação de articulação entre teoria e prática, uma relação de submissão ou de substituição. Teoria e prática precisam caminhar juntas, entrelaçadas, em uma relação de interdependência, pois a prática que gera autonomia é aquela que é constantemente refletida e teorizada.[42]

3.3. Formação por competências

Por fim, outro elemento do novo PP, que se destaca em termos de autonomia estudantil, é a ideia de formação por competências, a qual, por abranger os pontos anteriores, teve análise propositalmente deixada por último neste artigo. As competências são os alicerces a partir do qual é construída toda a estrutura do Projeto, um princípio basilar que direciona toda a pedagogia proposta por ele.

Pode-se conceituar competências como uma combinação dinâmica de conhecimentos, compreensões, capacidades e habilidades. Elas são formadas em diferentes estágios e unidades de crédito, e podem ser divididas entre competências relacionadas à área específica de estudo e competências genéricas[43].

[42] MOGILKA (2003; 6).

[43] Essa é a conceituação de "competências" adotada pelo Projeto Pedagógico, espelhada na definição apresentada pelo Projeto *Tunning*, o qual se tornou um dos pontos de referência da internacionalização da educação superior. O *Tunning* serviu como mais uma das influências para que se construíssem as competências adotadas pelo Projeto Pedagógico, as quais tiveram como principal inspiração, de fato, as profundas discussões realizadas a respeito pela comunidade acadêmica engajada na reformulação do PP. Dessas discussões, resultou a elaboração da seguinte lista: Competências Genéricas: 1. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas. 2. Capacidade de organização e planejamento. 3. Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais. 4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos. 5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas. 6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma. 7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a. 8. Capacidade de atuar de forma criativa. 9. Capacidade para tomar decisões justificadas. 10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns. 11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas. 12. Compromisso com a preservação do meio ambiente. 13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade. 14. Compromisso ético. 15. Compromisso com a

Dessa maneira, o novo Projeto demonstra preocupação não com a transmissão unilateral de conteúdos, mas sim com o desenvolvimento de capacidades, habilidades, compreensões – genéricos e específicos – essenciais para a vida social e para as atividades profissionais dos/as bacharéis/las.[44]

A formação por competências entende as práticas pedagógicas como um processo mais amplo que a transmissão de conteúdos. Trata-se da "faculdade de mobilizar saberes, habilidades, técnicas e experiências prévias para solucionar, com sucesso e eficácia, situações problemáticas, geralmente em contextos sociais práticos e definidos"[45]. O novo PP, ao se pautar por essa orientação, quebra portanto com a lógica conteudista, que impera no currículo de 1994, ora vigente, a qual se esconde por trás de uma ilusão de apreensão do real facilmente desmarcarada pela vida profissional-prática do/a egresso/a[46].

Ao propor como foco da formação não a absorção passiva de conteúdos pré-fixados e rígidos, mas sim o desenvolvimento de competências, o PP acaba por provocar também a valorização das subjetividades de cada agente nesse diálogo. Trabalhar a partir desse material humano variado parece indicar não só uma maior riqueza em termos de produção acadêmica, mas também uma maior motivação por parte do corpo discente e docente que enxergam nessa perspectiva a possibilidade de aprofundamento de aspectos próprios de suas aptidões e interesses acadêmicos, sempre contextualizados.

Nesse sentido, opera de forma promissora a ideia elaborada para a parte de pesquisa trazida no PP. O currículo de 1994 dava lugar para pesquisa apenas como atividades complementares (iniciação científica, artigos publicados, participação em grupos de pesquisa) e como monografia de final de curso, que exige que em dois semestres – dentro das disciplinas de Projeto de Monografia

qualidade socialmente referenciada. Competências Específicas: 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. Mais informações a respeito do *Tunning* em: <tuning.unideusto.org-tuningal-index.php>.

[44] FACULDADE... (2012; 7).

[45] MOGILKA (2003; 17).

[46] FELIX (2008; 1-2)

e Redação de Monografia – o/a estudante descubra seus interesses sem maiores preparos ou incentivos no sentido de demonstrar que a pesquisa é um espaço de criação e, consequentemente, autonomia.

Nesse ponto, o novo PP, ao apostar na diluição dessas experiências de pesquisa ao longo do curso[47], tem como uma de suas metas permitir uma auto-descoberta gradual dos interesses de cada estudante que podem aflorar das experiências nos grupos de pesquisa, de extensão, nas salas de aula ou qualquer espaço que o/a instigue a criar. Ao mesmo tempo, se quer desenvolver nesse novo modelo, também as aptidões de pesquisa do corpo docente que poderá dialogar com estudantes diretamente interessados/as em seus temas de interesse em turmas reduzidas de até 20 estudantes.

Tais fatores parecem indicar um aumento da qualificação do processo na medida em que explora as potencialidades de cada sujeito e abre margem para produções diferenciadas e para a valorização de habilidades antes não reconhecidas como importantes. A capacidade de persuasão e eloquência, por exemplo, deixam de ocupar de forma totalitária o topo das qualidades admiradas no mundo acadêmico, dando espaço a outras habilidades como o trabalho em equipe, o qual por sua vez já indica outro desafio e impulso proporcionado pela formação por competências.

Parte-se para outro importante ponto no que diz respeito às competências que é a ampliação e diversificação metodológica, exigência necessária para todo o novo PP. Em consonância com as demais alterações comentadas neste artigo, a formação baseada em competências dá o pano de fundo por trás das alternativas ao modelo tradicional de educação jurídica, e perpassa necessariamente por profundas mudanças metodológicas.[48] Não mais a sala de aula deve ter preponderância no processo educacional; não mais o/a professor/a deve ser o foco da relação pedagógica. Abre-se, ao contrário, espaço para caminhos metodológicos que permitam a atuação estudantil criativa, autônoma, e que possibilitem a efetiva potencialização de suas subjetividades. Assim deve ser com a pesquisa, com a extensão, com as atividades de ensino-aprendizagem, com as atividades práticas, com as atividades complementares. Há aqui um deslocamento nas perspectivas a respeito da educação, que deverá ser percebida a partir do lugar daquele/a que tradicionalmente é visto/a como sujeito que aprende.[49]

O/a estudante, ao desenvolver as competências ao longo de sua formação, deve estar imerso/a em práticas pedagógicas autônomas, democráticas, jamais

[47] Segundo o texto do próprio Projeto: "A estrutura de formação em pesquisa se organiza da seguinte forma: 22 (vinte e dois) créditos obrigatórios, organizados em uma disciplina de 2 créditos, Metodologia da Pesquisa, um Trabalho de Conclusão de Curso, equivalente a 4 créditos, e 4 disciplinas denominadas Pesquisa, de 4 créditos cada, que serão planejadas pelos/as docentes que as oferecerão sistematicamente." FACULDADE... (2012; 27).

[48] FELIX (2008; 4).

[49] FELIX (2006; 199).

autoritárias ou centralizadoras. Estas últimas dificultam o desenvolvimento de competências, na medida em que se prestam a homogeneizar a educação, característica diametralmente oposta ao que busca uma formação baseada em competências.

Deve haver, por fim, um acordo a respeito das competências que se pretende desenvolver, o que requer o envolvimento e avaliação dos sujeitos nesse processo ativo e coletivo de construção de conhecimento de forma a potencializar suas competências e habilidades que impactaram o mundo ao seu redor.

4. Por uma educação democrática

Mesmo que diversos pontos inovadores no PP pudessem ser ainda mencionados, as alterações destacadas já se mostram suficientes para indicar, ao menos, uma mudança de postura no sentido de direcionar as práticas pedagógicas da Faculdade de Direito da UnB rumo à construção de uma sociedade mais democrática. Democracia pensada aqui como uma forma de vida fruída da forma mais plena possível por todas as pessoas; uma experiência sobretudo prática de descobrimento de significados a partir de diferentes vivências.[50]

Nessa ideia não há abstrações. Seu conteúdo precisa ser vivenciado e construído nas próprias relações cotidianas, tendo sempre em mente que as relações entre educação, sujeitos e contexto social são indissociáveis, ou seja, práticas não-democráticas necessariamente geram experiências e sujeitos não-democráticos, sendo o contrário também verdade. Nesse sentido, não se formam sujeitos democráticos por meio de autoritarismos, centralismos e hierarquização entre os participantes do processo educacional, princípios que fundavam o modelo tradicional de educação jurídica.

A partir desse olhar, resta clara a importância de se pensar os princípios basilares da educação. Em busca de uma educação democrática, é preciso inserir estruturas participativas de compartilhamento de falas, ações e responsabilidades. Nesse caminho segue o PP, consciente de que as transformações nos métodos e nas bases da relação entre os sujeitos do processo educacional são os principais pontos a serem trabalhados.

É a partir dessa constatação que o deslocamento do/a discente para uma posição ativa diante de sua própria formação se destaca como fio que norteia as transformações trazidas pelo PP. Isso porque o desenvolvimento da autonomia estudantil e a valorização de suas subjetividades terão reflexo não só sobre seus próprios corpos e nas suas relações com o outro, mas também nas suas práticas interventivas no contexto em que atuam, vivem e interagem.

[50] MOGILKA (2003; 14-17).

Contudo, por se tratar de uma proposta educacional, é preciso reconhecer sua incompletude e a permanente presença de incertezas nesse processo, o que garante sua abertura a transformação e repensar permanente na medida em que vai sendo vivido e experimentado. Porém, ainda que o PP seja sim uma aposta, um ponto é certo: as práticas pedagógicas, ainda que não se configurem como condições suficientes para construir a democracia, são condições essenciais à ela, motivo pelo qual sua orientação segundo princípios democráticos indica ao menos uma direção que aponta para a democracia.[51]

Reconhecendo, portanto, seu avanços e inovações, bem como seus limites, insuficiências e precariedade, próprios de qualquer produto datado e dependente também de forças para sua concretização, o que se pode esperar dessas propostas é que sejam constante objeto de debate, reflexão e construção. Espera-se que provoquem reações e que esse constante repensar agregue cada vez mais sujeitos e significados na construção de uma universidade mais democrática, onde caibam sonhos e ações para se poder pensar o impensado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CÂMARA DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução nº 1 de 9 de agosto de 2012**. Estabelece os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão da UnB. Disponível em < http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/resolucoes_extensao/01_2012_resolucao_fundamentos.pdf> Acesso em: 04/04/2013.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico: Disciplina e violência simbólica**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina/ Faculdade de Direito. Florianópolis,1992.

FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASILIA. **Projeto Pedagógico**. Brasília – DF, 2012. Disponível em <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf> Acesso em: 04/04/2013

FELIX, Loussia P. Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana**. Notícia do Direito Brasileiro, n. 13, p. 197-222. Brasília: UnB, 2006.

[51] MOGILKA (2003; 12).

_____. **Competências no processo de formação do bacharel em direito – Perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas.** Revista Direito GV, v. 2, pp. 01-10, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigir e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ª edição. 2º impressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.**17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLANDA, Sérgio **Buarque de. Raízes do Brasil**. 26. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 153-168.

KOZIMA, José Wanderley. **Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil.** In: WOLKMER, Antonio Carlos (org.) Fundamentos de história de direito. 3. ed. 2.tir. rev. e ampl. – Belo Horizonte: Del Rey, 2006, pp. 314-330.

MOGILKA, M. **O que é Educação Democrática? Contribuições para uma questão sempre atual.** Paraná: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de habitus: desajustamentos e (des) construção do personagem**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Out. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacaodireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 07/03/2013.

_____. Materialismo Mágico: XIII. Ago. 2007. Disponível em: <http://luisalbertowarat.blogspot.com.br/search/label/Materialismo%20M%C3%A1gico>. Acesso em: 14/11/2013.