



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO

LUA MARINA MOREIRA GUIMARÃES

**UM DIÁLOGO DE RENOVAÇÃO: EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR E
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

LUA MARINA MOREIRA GUIMARÃES

**UM DIÁLOGO DE RENOVAÇÃO: EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR E
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, sob orientação da Professora Márcia Misi.

Feira de Santana

2012

LUA MARINA MOREIRA GUIMARÃES

**UM DIÁLOGO DE RENOVAÇÃO: EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR E
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, sob orientação da Professora Márcia Misi.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Márcia Misi (orientadora) – Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof^º. Emmanel Oguri - Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof^º. Pedro Diamantino - Universidade Estadual de Feira de Santana

EPÍGRAFE

Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa!
 Ai, palavras, ai, palavras, sois de vento, ides no vento,
 no vento que não retorna, e, em tão rápida existência,
 tudo se forma e transforma!

Sois de vento, ides no vento, e quedais, com sorte nova!

Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa!

Todo o sentido da vida principia à vossa porta;
 o mel do amor cristaliza seu perfume em vossa rosa;
 sois o sonho e sois a audácia, calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas, ai! com letras se elabora...
 E dos venenos humanos sois a mais fina retorta:
 frágil, frágil como o vidro e mais que o aço poderosa!

Reis, impérios, povos, tempos, pelo vosso impulso rodam...
 Detrás de grossas paredes, de leve, quem vos desfolha?
 Pareceis de tênue seda, sem peso de ação nem de hora...

- e estais no bico das penas,
 - e estais na tinta que as molha,
 - e estais nas mãos dos juizes,
 - e sois o ferro que arrocha,
 - e sois barco para o exílio,
 - e sois Moçambique e Angola!

Ai, palavras, ai, palavras, ídeis pela estrada afora,
 erguendo asas muito incertas, entre verdade e galhofa,
 desejos do tempo inquieto, promessas que o mundo sopra...

Ai, palavras, ai, palavras, mirai-vos: que sois, agora?

- Acusações, sentinelas, bacamarte, algema, escolta;

- o olho ardente da perfídia, a velar, na noite morta;
 - a umidade dos presídios,
 - a solidão pavorosa;
- duro ferro de perguntas, com sangue em cada resposta;
 - e a sentença que caminha,
 - e a esperança que não volta,
 - e o coração que vacila,
 - e o castigo que galopa...

Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa!

Perdão podíeis ter sido!

- sois madeira que se corta, sois vinte degraus de escada,
 - sois um pedaço de corda...
- sois povo pelas janelas, cortejo, bandeiras, tropa...

Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa!

Éreis um sopro na aragem...

- sois um homem que se enforca!

Cecília Meirelles

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não começa - ou termina - nas folhas aqui entregues. Esta monografia representa um momento de reviravolta na minha trajetória pessoal na universidade, em que as escolhas políticas, afetivas, acadêmicas e emocionais que fiz me retiraram de um caminho linear de semestre a semestre, e me conduziram para a trilha tortuosa, de destino ainda incerto, da lei natural dos encontros. Tais escolhas e encontros merecem ser lembrados neste processo de pesquisa, que foi também de descobrimento e mudança. Por isso é que agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo, compartilhando as inquietações e as alegrias cotidianas.

Agradeço, antes de qualquer coisa, à minha mãe Ana, minha companheira, minha ouvinte, minha conselheira, minha melhor amiga, por ser tudo isso; por ter o dom de acalmar meu coração; por compartilhar comigo, entre tantas coisas, o encantamento poético pelo mundo e pelas palavras; e por confiar em minhas escolhas.

Tenho mais duas mães, Gal e Neuza, e preciso agradecer a elas pelo amor, pelo dengo, e por acreditarem tanto em mim.

Aos meus amigos, não posso nomear a todos, mas eles sabem quem são, e a importância da sua presença aqui, em qualquer lugar, agora e sempre.

Aos professores que, sensivelmente, me abriram os olhos para o Direito que floresce além da aridez dos códigos.

À professora Ludmila, educadora, advogada popular, militante de direitos humanos, que iniciou, corajosamente, nesta universidade, o projeto de extensão sem o qual eu jamais poderia ter encontrado o sentido da emancipação. Aprendi com ela a me desafiar.

À minha orientadora, Márcia Misi, pela sua delicadeza e paciência com minhas dificuldades.

À minha querida Alana, porque apenas um afeto muito grande pode justificar sua dedicação ao maçante trabalho de transcrição.

A Renato, caro amigo, pela tranquilidade que me transmitiu, e pelos conselhos valiosos em todos os momentos de crise.

Aos colegas extensionistas da UEFS, do CAPS AD e de Monte Santo, com os quais trabalhei, pesquisei, discuti, me encantei, desiludi, e comecei meu diálogo com

o mundo. Obrigada, por terem contribuído não apenas com voz, mas com corpo e alma para a construção dessa pesquisa.

E ao Direito em Questão, o mais incrível e já inesperado encontro, que renovou minha fé nas utopias, e mostrou-as a mim como realizáveis.

RESUMO

O presente trabalho explora caminhos de superação para o problema do ensino jurídico, situado contextualmente na atual crise da Educação e da Universidade, que, por seu turno, são reflexos de uma crise muito mais ampla, que abrange o conhecimento, a racionalidade e o próprio paradigma da modernidade. O problema central analisado é a extensão jurídica popular como alternativa para a superação da crise localizada nos cursos de direito, como uma possibilidade de construção de uma nova cultura jurídica. Esse método inovador de extensão universitária trabalha o direito em uma nova perspectiva, centrada nos grupos e sujeitos excluídos, utilizando-se do método e da concepção da educação popular.

A partir dessa proposta pedagógica, os horizontes foram alargados, estabelecendo-se um paralelo da crítica da educação bancária hegemônica, com uma nova proposta de educação emancipatória, a educação em direitos humanos. Essa proposta tem os direitos humanos como começo, meio e fim, e, por isso, comunga de muitos dos objetivos da educação popular. No curso de direito da UEFS, já existem projetos de extensão que trabalham por essa via alternativa, com a educação popular na luta por afirmação de direitos humanos. Dois deles foram acompanhados numa pesquisa participativa e descritos, como estudo de caso, apontando-se seus pontos de contato e suas expectativas para com a educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Ensino Jurídico; Assessoria Jurídica Popular Universitária; Educação Popular; Educação em Direitos Humanos; Democracia; Cidadania.

ABSTRACT

The present work explores alternatives to overcome the question of legal education, contextualized on the present crisis of Education and University, reflections of a much wider crisis, that covers knowledge, rationality and even the modern paradigm itself. The main problem is the Popular Legal Extension, indicated as a possible way for building a new legal culture. This revolutionary method of university extension works with law on a new perspective focused on the groups and people excluded, applying the conception inaugurated by Popular Education.

With the base of this pedagogical theory, the object was expanded, establishing a comparison between the critics of Banker Education and a new project of liberating education, education on human rights. Taking the human rights as its beginning, middle and end, shares and unite many objectives with Popular Education. The law course of UEFS already has got some extension projects following this alternative way, with popular education on the battle for human rights consolidation. Two of them were objects of a participatory research and described, as case study, while there were indications of their contact points, and perspectives with human rights education.

Keywords: University Extension; Legal Education; Popular Legal Consultancy; Popular Education; Education on Human Rights; Democracy; Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		11
1	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	15
1.1	A CRISE DA UNIVERSIDADE E A NECESSÁRIA REDEFINIÇÃO DE FUNÇÕES	15
1.2	QUE É EXTENSÃO?	20
1.3	HISTORICISANDO A EXTENSÃO	24
1.4	OS LIMITES DA EXTENSÃO: UMA BREVE INCURSÃO NA DIALOGICIDADE FREIREANA	35
1.5	EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR	39
2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESENVOLVIMENTO, CONCEPÇÕES E SENTIDOS	53
2.1	DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	53
2.2	NOVOS SIGNIFICADOS NA REDENÇÃO DOS CONCEITOS: DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	61
2.3	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM BUSCA DE SENTIDO	77
3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO: AS EXPERIÊNCIAS DA UEFS	86
3.1	ACESSO À JUSTIÇA NO CAPS AD DE FEIRA DE SANTANA	87
3.2	CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR ÀS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO, QUILOMBOLAS E PESCADORES ARTESANAIS DE MONTE SANTO (BA) E REGIÃO	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
	ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

A experiência do ensino jurídico, da maneira como tradicionalmente implementado nos cursos de Direito, gera uma profunda inquietação naqueles estudantes e professores que acreditam em valores diferentes da cultura jurídica dominante. Esses sujeitos resistem em ser tragados pelo buraco negro da mercantilização de todos os aspectos da vida, e, para tanto, agarram-se à sua própria humanidade. Diante da nefasta conjuntura, são atingidos pela perplexidade do “*que fazer*”¹.

Quando a perplexidade se transmuta em “*admiração*”, alternativas à cultura jurídica hegemônica podem surgir, principalmente num ambiente como a universidade, onde tantos encontros acontecem, e onde ainda é possível pensar diferente e fazer o novo. A Universidade Estadual de Feira de Santana é um ambiente especial nesse sentido. Em seu curso de direito, os encontros com professores, colegas, companheiros e companheiras, nos fazem compreender que é possível abrir caminhos, através da reflexão crítica e da ação.

Essa admiração inicial, surgida na vivência rotineira de alguns dos projetos de extensão desenvolvidos nessa instituição, tornou possível a percepção das possibilidades de transformação contidas no terceiro elemento principiológico da universidade, através do qual, a sua missão fundamental de responsabilidade social mais claramente se delinea. Então, para não desperdiçar a experiência, as investigações e reflexões da presente monografia se voltaram à compreensão dos significados e das práticas historicamente desenvolvidas na extensão, tendo em vista, ainda, a necessária crítica epistemológica da racionalidade científica moderna.

A educação popular já havia sido encontrada, mas restava, ainda, a necessidade de ampliar o alcance do seu diálogo. Nesse ponto, outra intuição se fez presente, e os direitos Humanos foram identificados como um campo semântico comum, em que sujeitos diferentes, com identidades culturais diversas e interesses vários podem dialogar. Assim foi escolhida a educação em direitos humanos, pela comunhão de objetivos, em torno da construção de uma nova cultura ética, pelo conteúdo sempre em aberto dos direitos humanos, pela fé na humanização e na libertação.

¹ “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 40)

Nesse sentido, na primeira parte deste trabalho, foi analisada a universidade e sua missão em uma sociedade democrática; depois, os conceitos e os objetivos atribuídos à extensão ao longo da sua breve história; e ainda, a forma como vem sendo desenvolvida no âmbito dos cursos de direito. Nesse ponto, foram confrontadas as práticas assistencialistas, e a assessoria jurídica, prática emancipatória, finalizando-se com uma breve conceituação da extensão jurídica popular.

Na segunda parte da monografia, a descoberta da educação em direitos humanos a cada palavra fica evidente, na tarefa de desinvenção de conceitos muito usados, palavras desgastadas e deformadas, que, pela sua força encantatória, estavam a reclamar a redenção. Direitos humanos, democracia, cidadania, paz e educação não poderiam ser abandonadas à própria sorte na batalha da linguagem, pois outra das intuições aí estava, surgida de Paulo Freire e de sua crença no poder da palavra reflexão-ação.

Por fim, no último capítulo, os novos sentidos da extensão jurídica popular e da educação em direitos humanos, explorados nos capítulos anteriores, foram confrontados com duas experiências da extensão do curso de direito da UEFS: “Acesso à justiça no CAPS AD de Feira de Santana”; e “Centro de Referência em Assessoria Jurídica Popular às Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, Quilombolas e Pescadores Artesanais de Monte Santo (BA) e Região”.

A escolha se deu pelo fato de que esses dois projetos, dentre outras experiências de extensão do Curso de Direito, são aqueles que, desde sua elaboração inicial, se orientam para uma proposta educativa emancipatória a ser desenvolvida entre a universidade e as comunidades em que se inserem. Essas experiências compartilham opções políticas sobre as concepções de direito e justiça, adotando a perspectiva do pluralismo jurídico; objetivos, como a promoção de emancipação dos sujeitos pelo seu empoderamento, através de um processo formativo; marcos metodológicos, adotando a abordagem da educação popular em suas propostas e práticas; e além disso, ambos têm em seu horizonte, a perspectiva comum de uma nova cultura democrática, de cidadania efetiva, de paz, de direitos humanos, enfim.

Os dois projetos puderam ser acompanhados em suas atividades cotidianas, o primeiro, da perspectiva de bolsista desde seu início, em 2009, até o presente momento; e o segundo, na condição de colaboradora, durante alguns

meses, quando a pesquisa já havia sido iniciada. A análise ocorre a partir dessa vivência rotineira da extensão, bem como das propostas dos projetos, conforme aprovados pelas câmaras superiores e registrados na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana, além de relatórios e outros materiais produzidos pelas respectivas equipes, os quais foram gentilmente cedidos para confecção deste estudo. E, ainda, considerando a intrínseca característica comunicativa da extensão que se pôs em discussão nesta pesquisa, foram utilizadas algumas entrevistas realizadas individualmente com participantes de cada projeto, entre bolsistas, colaboradores e professores, um processo que provou ser muito mais um diálogo, uma troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

O intento foi verificar se essa via poderia servir a uma proposta de educação libertadora, uma educação capaz de ser catalisadora do processo de formação da nova cultura jurídica pautada nos direitos humanos, e, portanto, na luta dos grupos e sujeitos oprimidos. As intuições sobre a extensão e a EDH ganharam contornos de concretude, nos dois projetos de extensão. As possibilidades ecoaram nas falas dos bolsistas e dos professores, e no dia-a-dia de construção coletiva.

Contudo, se o objetivo é que a extensão jurídica popular, associada à educação em direitos humanos, seja uma porta aberta na academia para elaboração de uma nova cultura jurídica, é necessário que lhe seja dada outra configuração, de modo a possibilitar a participação do maior número possível de estudantes. Isso demanda a reformulação da estrutura curricular dos cursos, em torno de uma proposta que coloque a extensão e os direitos humanos como centralidade. As experiências extensionistas emancipatórias ficam restritas aos estudantes e professores que já possuem uma aproximação com as demandas populares, enquanto que os demais docentes e discentes permanecem alheios a esse processo. Essas pessoas ainda estão por ter seus corações e mentes conquistados, para o projeto de democracia e de cidadania que se pretende construir com a educação em direitos humanos na extensão jurídica popular.

Uma maior ênfase na educação em direitos humanos, ainda tão pouco explorada pela extensão jurídica universitária, não só na UEFS, mas em várias outras escolas, talvez possa cumprir essa tarefa. Sua capacidade de unificação dialogal de sujeitos diferentes, principalmente de educadores populares, ativistas de direitos humanos e sujeitos institucionais é um importante fator atrativo e ainda subaproveitado. A EDH pode ser realocada como eixo conformador dos projetos-

político pedagógicos dos cursos de Direito, e aplicada na extensão, pois a proposta aqui discutida é de práxis, logo não pode dissociar reflexão crítica da ação transformadora. No espaço da EDH e da extensão é possível introduzir outras linguagens no ensino jurídico, outras metodologias, outras formas de abordar o fenômeno da normatividade, como a arte, a literatura, a sensibilidade, o debate político, enfim as possibilidades são múltiplas e ainda por serem descobertas.

A conclusão encontrada, ao final, foi a compreensão de que a palavra da extensão jurídica popular, mediada pelos novos sentidos da educação em direitos humanos, pode ser a palavra do direito. Se realmente será, isso apenas pode ser descoberto no devir histórico do diálogo, entre os sujeitos da academia, dos tribunais e dos escritórios, e os sujeitos achados na rua.

1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino.

Boaventura de Souza Santos

1.1 A CRISE DA UNIVERSIDADE E A NECESSÁRIA REDEFINIÇÃO DE FUNÇÕES

A universidade surge como um ambiente que, diferenciado do restante da sociedade, deve procurar o conhecimento e resguardar-lo em seu interior, zelando pela sua unidade e rigor (SANTOS, 1995). Nisto consiste a função que lhe foi inicialmente atribuída há mais de sete séculos, quando foram fundadas as primeiras dessas instituições².

A partir da missão fundante, é possível deduzir os objetivos primordiais da universidade, elencados pelos teóricos em concordância praticamente unânime até a década de sessenta do século XX. Segundo Boaventura de Sousa Santos, em trabalho intitulado “Da idéia de universidade à universidade de idéias” (SANTOS, 1995), no qual tece uma análise detalhada das crises por que passa a universidade, inserida no contexto da crise do paradigma da modernidade, tais objetivos seriam: a investigação da verdade; a difusão de alta cultura, com vistas à educação do ser humano em todos os aspectos; e, por fim, a transmissão da verdade, através do ensino, que, mesmo que direcionado à formação profissional, deveria buscar contemplar o sujeito integralmente.

Tais objetivos apenas começaram a sofrer modificações mais significativas a partir da segunda metade do século passado, num período da

² A universidade, enquanto instituição especificamente responsável pela produção e reprodução do conhecimento, surgiu ainda durante a Idade Média, originada das escolas medievais chamadas “studia generalia”. Uma das mais antigas é a Paris, fundada entre o ano de 1150 e 1170. As universidades de Oxford e Cambridge, na Inglaterra também foram fundadas no século XII. No século XIII, já existiam universidades em quase todos os grandes centros europeus, com destaque para a Itália (BARSA, 1998).

modernidade que Boaventura chama de *capitalismo desorganizado*. As transformações sociais cada vez mais aceleradas se refletiram em novas pressões e demandas de alta complexidade para a universidade. A hegemonia da lógica do mercado, que colonizou todos os aspectos da vida em sociedade nesse modo de produção, submeteu a universidade ao produtivismo, submetendo-a a finalidades utilitaristas e instrumentalizadas do ensino universitário, e reduzindo consideravelmente a sua dimensão cultural e humanística. Os fins principais da universidade então passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Essas funções objetivamente se desdobraram em muitas outras, cada uma variável e, por vezes, inconciliáveis entre si, correlatamente a uma conjuntura de vertiginosa expansão das universidades, aumento do corpo discente e docente e surgimento de novos campos de saberes para investigação (SANTOS, 1995).

As contradições gestadas na universidade desde então, conduziram a instituição à crise, ou a crises, segundo o teórico que aqui nos serve de referencial, o qual as denomina: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Essas dimensões da crise corresponderiam a três principais conflitos, representativos do choque entre as tradicionais funções da universidade e as novas demandas cuja satisfação a sociedade passa a cobrar:

(...) A contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Moscati, 1983: 22); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial. (SANTOS, 1995. p. 165)

As primeiras universidades foram fundadas pela elite, para servir a interesses de sua formação, segundo os valores e significações com que esses sujeitos viam e interpretavam o mundo. No século XII, e durante outros tantos séculos que se seguiram, apenas os filhos da classe dominante podiam e deviam ter acesso à educação. Logicamente, desde então, a universidade foi marcada por um

caráter elitista, seletivo e conservador, colocou-se subserviente aos interesses das classes dominantes, se consolidou enquanto único espaço de produção de saber verdadeiramente qualificado, e assim, tem servido à reprodução da ordem vigente através do mecanismo da educação formal.

Durante toda sua história, jamais conseguiu livrar-se desse atrelamento ao *status quo*, embora, hoje, essa característica seja posta em evidência pela crise, que inevitavelmente expõe as deficiências e falsas promessas das instituições, a despeito das tentativas ideológicas de escamoteá-las. A universidade, nos dias de hoje, tem fracassado em cumprir seus contraditórios objetivos, velhos e novos, devido à premente necessidade de gerenciar tais tensões tão bem evidenciadas por Boaventura, e à recusa em promover as transformações estruturais de que tanto precisa para superá-las.

Atualmente, as instituições de ensino superior por todo mundo se deparam com as contradições criadas ao longo dos muitos anos de pressões sociais e de reformas superficiais. A universidade brasileira se debate em uma complexidade ainda maior, no contexto das economias periféricas. A conjuntura atual do financiamento da educação é cruel, pois o Estado Brasileiro reduz cada vez mais o investimento público, realiza sistemáticos cortes orçamentários e transfere a responsabilidade pelo gerenciamento das deficiências para a própria universidade. Mas apesar de todos os problemas, a expectativa da comunidade em torno das potencialidades desse ambiente apenas cresce.

Existe uma crença por parte da sociedade civil, dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica e do povo como um todo na universidade como local fértil para a construção de novas idéias, novos valores e de novos rumos para a sociedade. É que existe uma outra função da universidade, além de todas as já mencionadas, que, aliás, se realiza enquanto estas são realizadas, e que se constitui em sua mais importante missão para com a sociedade: a função ética. Excelente definição do seu objeto foi dada pela Professora Maria Aparecida Andrés Ribeiro, no XVIII Encontro Nacional do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

É que, ao ensinar, realizar pesquisas e trabalhos comunitários ou treinar para uma profissão, a Universidade ajuda a produzir e a reproduzir também atitudes, procedimentos e atributos extra funcionais, próprios das classes sociais e das categorias profissionais existentes na sociedade. Trata-se, aqui, dos *ethos*

diferenciados, que refletem, entre outros, relações de poder entre segmentos sociais. Os próprios modelos da boa educação e do bem pensar, tanto quanto as chamadas “éticas profissionais” são, também, matéria de formação, permeando todos os processos de ensino-aprendizagem, e geralmente são reproduzidos de modo acrítico e imperceptível. O próprio *ethos* do trabalho intelectual, por isso, reitera e reforça a cisão socialmente existente entre este e o trabalho manual, assegurando-lhe posição de primazia. (ANAIS: XVIII Encontro Nacional do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, 2002)

O sentido já foi encontrado e é para ele que a transformação se encaminha, através da redefinição verdadeiramente ética das funções da universidade. É um processo em que se dá a admissão de novos valores, outras culturas são compartilhadas, permitindo-se a ressignificação do saber científico e o intercâmbio com outros saberes, e, além disso, firmando-se um compromisso com as demandas sociais, com a igualdade de oportunidades, com a efetivação dos direitos humanos, e com a verdadeira integração com a comunidade.

Para tanto, há que se compreender antes de tudo, que a crise da universidade se insere num contexto mais amplo de crise do conhecimento científico, cujo paradigma moderno tem se esfacelado ante as promessas não cumpridas. A ciência moderna se auto-afirma como único meio possível de se conhecer a realidade, que deve ser universalmente aceito, tomando a forma de um modelo global:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 2001)

A autoridade científica então compartimentaliza o mundo e o divide em frações cada vez menores a fim de possibilitar sua compreensão enquanto fenômeno isolado do observador, sob o postulado da neutralidade e ignorando as interrelações sistêmicas. Recusa o conhecimento do senso comum, que não poderia corresponder à verdade, vez que se baseia apenas na vivência prática cotidiana da aparência dos fenômenos, interpretando-os segundo crenças, preconceitos, ideologias, e sem preocupação com o rigor, ou a formulação teórica a respeito deles.

Além disso, em sua tão proclamada busca pela verdade, se exime de formulações valorativas, ou seja, retira do saber científico o julgamento ético e moral.

O conhecimento jurídico toma para si todas essas premissas da ciência moderna, o que se deve, em grande parte, à construção teórica de Hans Kelsen, a denominada Teoria Pura do Direito. Essa teoria define o direito vinculando-o unicamente ao Estado, e, assim, o isola da política, da sociedade, da moral, enfim, de todas as demais relações da vida.

A reivindicação da autonomia absoluta do pensamento e da ação jurídicos afirma-se na constituição em teoria de um modo de pensamento, específico totalmente liberto do peso social, e a tentativa de Kelsen para criar <uma teoria pura do direito> não passa do limite ultra conseqüente do esforço de todo o corpo dos juristas para construir um corpo de doutrinas e de regras completamente independente dos constrangimentos e das pressões sociais, tendo nele mesmo seu próprio fundamento. (BOURDIEU, 2001, p. 209).

O principal efeito da adoção desse fundamento científico é a criação do mito da neutralidade do Direito, que gera os efeitos mais perversos na prática cotidiana. Possibilita que, em nome da ‘segurança jurídica’ – uma demanda liberal e neoliberal –, a escolha pelo conservadorismo passe despercebida, ou, na verdade, seja colocada como a única possível. No dizer de Ferraz Jr., “*O positivismo jurídico, na verdade, não foi apenas uma tendência científica, mas também esteve ligado, inegavelmente, à necessidade de segurança da sociedade burguesa*”. (FERRAZ JR., 2006, p. 32).

Tais postulados da ciência moderna, da universidade e do Direito foram aqui colocados a fim de se investigar as possibilidades de serem ressignificados, ou mesmo rompidos, para que a crise possa ser superada, dando origem a um novo paradigma de racionalidade. Despontando no horizonte, há caminhos que podem levar a um novo modelo de conhecimento. Dentre eles, a extensão universitária parece ser um dos mais promissores, pelas iniciativas inovadoras e corajosas que têm sido desenvolvidas em universidades por todo o país, como mencionado pelo próprio Boaventura (SANTOS, 1995. p. 181).

A extensão universitária não nasce simultaneamente ao surgimento das universidades, a partir do século XII. Sua história é muito mais breve, somente dois séculos, e no Brasil, apenas começou a ser desenvolvida no início do século XX. Mesmo nesse curto período, muitos foram os conceitos, os objetivos e as funções a

ela atribuídos, muitas vezes contraditórios, como a própria universidade brasileira. Segundo Serrano, passamos “*da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão ‘redentora da função social da Universidade’, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã*” (SERRANO, 2008, p. 1), reverberando as relações entre os diferentes saberes produzidos dentro do ambiente acadêmico, bem como a relação deste com a comunidade em que se insere.

Contudo, há que se esclarecer de pronto que a extensão apenas adquire proeminência institucional, e passa a ser encarada e implementada com seriedade pelas instituições de ensino superior com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987. Essa instância colegiada passa a sistematizar as diretrizes conceituais da extensão, compreendendo-a em termos de diálogo e responsabilidade social por parte da universidade. Mas ainda há muito que se discutir, principalmente tendo em vista que a história da extensão é caracterizada pelo conservadorismo ou desprezo institucional, e em contrapartida, pela efervescência de experiências inovadoras e transformadoras surgidas na comunidade acadêmica, principalmente no movimento estudantil, ou de forma ainda mais avançada, em suas relações com outros movimentos populares e com os grupos oprimidos (VALOIS, 2000).

1.2 QUE É EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA?

Uma vez situado o contexto de crise da universidade, do conhecimento científico e do conhecimento jurídico, passa-se a explorar o caminho posto em evidência como possibilidade de superação das crises. Então, em primeiro lugar, há que se identificar o que se entende por extensão hoje, tendo em vista as concepções em disputa dentro do ambiente universitário.

Durante a maior parte da história recente da universidade brasileira, foi de uso comum a definição de extensão como toda e qualquer atividade desenvolvida pela universidade que não fosse ensino ou pesquisa. Essa conceituação em branco perdurou até a década de 80, momento em que foi a extensão incluída na Constituição Federal de 88. Um pouco antes (1984), ocorrera a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Aí

é que se deu o reconhecimento dessa atividade acadêmica como uma das atividades-fim da universidade, e foi possível formular uma conceituação adequada, o que ocorreu no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

(FORPROEX e SESU/MEC, 2000/2001. Pág. 05)

Esse conceito foi institucionalizado e passou a nortear todo o conjunto de políticas públicas em extensão universitária a partir da elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária pelo FORPROEX, em parceria com o Ministério da Educação, entre os anos 2000 e 2001. É um conceito bastante claro e completo, pois afirma veementemente o compromisso da universidade com a superação das desigualdades sociais e da exclusão, e, ainda, com o rompimento da visão de superioridade do saber produzido nessa instituição, através da valorização dos saberes populares e da troca de experiências.

A adoção desse conceito tem ainda outras conseqüências, que indicam o surgimento de um novo paradigma para a universidade. Em primeiro lugar, a extensão passa por um redimensionamento, pois, deixa de ser colocada como uma terceira e menor função, e passa a se refletir na própria filosofia da instituição. E não apenas aí, como também em

(...) Ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (FORPROEX e SESU/MEC, 2000/2001. Pág. 05)

Isso significa que tanto o ensino como a pesquisa deverão sofrer transformações, pois, essa perspectiva de extensão inaugurada pelo FORPROEX implica no reconhecimento do esgotamento do conceito clássico de sala de aula, restrito ao local onde se desenvolve a vertical relação professor-estudante, em que informações são transferidas do primeiro para o segundo. Tendo em vista essa constatação, e extensão reconfigurada requer a assunção de uma postura crítica, para que, no universo “sala de aula”, sejam incluídos todos os outros espaços dentro e fora da universidade, onde se desenvolvem os processos históricos e dialéticos de convivência, diálogo, e disputa entre os vários atores sociais.

Inseridos no contexto social e obrigados a lidar com as demandas da realidade concreta, professores e estudantes percebem que são parte do mesmo processo de construção do conhecimento, ou, melhor dizendo, de aprendizagem. Podem então manter uma relação horizontal, de verdadeiro diálogo, promovendo uma grande virada no processo pedagógico. Além disso, a interdisciplinariedade desponta como uma premissa que precisa ser abraçada pelos sujeitos para que dêem conta da dimensão da prática, pois a realidade multifacetada não cabe nas caixinhas pré-fabricadas pelo paradigma da racionalidade científica moderna, e demanda uma compreensão sistêmica das áreas do conhecimento.

Essa perspectiva da extensão se reflete na compreensão da pesquisa, pois desconstrói o mito da neutralidade científica. Dessa forma, introduz a necessidade de avaliação do conhecimento produzido dentro da universidade, com os questionamentos de para quais fins o conhecimento científico tem sido orientado, e para quais interesses tem servido no presente. Consequentemente, questiona-se também para quais fins o conhecimento *deverá ser* orientado, através de transformações estruturais, de modo a ser compatibilizado com o compromisso ético assumido pela universidade de transformação social. Assim, se fazem presentes novas metodologias de pesquisa de caráter participativo, em que a produção do conhecimento advém da interação universidade/comunidade, desde a formulação de categorias de estudo até a geração de saberes, numa parceria interativa entre pesquisadores e pesquisados (FORPROEX e SESU/MEC, 2000/2001. Pág.06).

Diante de todas essas mudanças, a formação acadêmica pode adquirir um enfoque crítico, com a compreensão de que o espaço restrito da sala de aula e a mera transmissão de saberes na via de mão única professor-estudante não são

suficientes para formar um profissional competente. A formação tecnicista e profissionalizante – tão bem conhecida pelos estudantes de Direito – apenas é capaz de fornecer as informações que o estudante deve acumular para o desempenho de uma função na cadeia produtiva. Contudo, a globalização e a inovação tecnológica conduzem a mudanças num ritmo vertiginoso, fazendo com que os conteúdos apreendidos dessa maneira tornem-se obsoletos rapidamente. Então, é necessário, para que seja realmente um profissional e um cidadão competente, que, além dos conteúdos, o estudante seja capaz de compreender a forma como são produzidos e o processo histórico-político-social em que essa produção se dá.

Assim, a busca dessa competência de forma plena passa pelo desenvolvimento de uma atitude investigativa e questionadora que, ampliando a capacidade de aprender por si do ser humano, vai criar condições para que ele possa, permanentemente, se manter aprendendo. É esta capacidade de (re)criar o conhecimento e manuseá-lo que, realmente, qualifica a competência do indivíduo. (FORPROEX, 2006. Pág. 14)

Além da modificação da concepção de competência profissional, que assume uma qualidade crítica e plural, no novo paradigma de universidade que se tenta fundar, destaca-se, ainda, a demanda pela formação de profissionais cidadãos. Isso se consegue com uma educação pautada na realidade concreta, comprometida com as demandas da sociedade, num processo que permita ao estudante se enxergar enquanto sujeito histórico, se identificar cultural e politicamente e relacionar as informações que aprende com as necessidades concretas da profissão que adiante deverá desempenhar.

A extensão, enquanto espaço privilegiado de interação da universidade com a comunidade, e enquanto momento privilegiado do simultâneo exercício das suas demais atividades-fins, é capaz de proporcionar esse referencial. Na extensão, a universidade firma e realiza seu compromisso com as demandas sociais, e o estudante tem a oportunidade de se educar para a cidadania.

A questão da reconfiguração da extensão adquire proeminência a partir da década de 80, mas advém de um processo anterior de elaboração decorrente do processo histórico de construção da instituição universidade pública no Brasil. Há que retroceder um pouco na história recente da educação superior no nosso país, a fim de estabelecer os principais marcos dessa trajetória, que, hoje, conduz ao

questionamento da própria missão da universidade e do conhecimento. Portanto, o próprio conceito do FORPROEX citado anteriormente é fruto da evolução histórica da extensão, logicamente, inserida no contexto mais amplo da política e sociedade brasileira ao longo do século XX. Conforme observa Ernesto Leyendecker,

A universidade não está fora da história de um país, tampouco é toda a história, mas por ela 'passa' a história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária. (...) é uma realidade que fala. (LEYENDECKER, 1975, p. 5, in FREIRE, p. 3-4)

Tal contexto da universidade e da sociedade brasileira há de ser aqui analisado, a fim de que se possa compreender o significado que o instituto da extensão assume hoje, bem como os conflitos e os obstáculos que se apresentam cotidianamente ao enfrentamento daqueles que desenvolvem atividades extensionistas.

1.3 HISTORICISANDO A EXTENSÃO

Antes de abordar a questão específica do desenvolvimento da extensão universitária no Brasil, convém tecer alguns comentários a respeito do seu surgimento, atribuído às universidades inglesas, e outras influências exteriores que ainda hoje reverberam nessas atividades em nosso país. Para tanto, toma-se por base o trabalho do Prof. Ovídio Valois, "*A Extensão Universitária no Brasil: Um resgate histórico*", em que profunda e criticamente tece uma análise do desenvolvimento da extensão no Brasil.

Segundo o autor, as primeiras iniciativas de extensão universitária se deram na Inglaterra do século XIX, momento de consolidação da sociedade burguesa. As atividades ocorriam na forma de conferências e cursos, organizados por associações de senhoras influentes na sociedade da época, e ministrados por graduados das universidades. Inicialmente, o público se restringia às próprias damas organizadoras, mas, depois do grande sucesso e repercussão que alcançaram, foram abertos à participação de outras classes, com destaque para os operários.

Esses cursos foram rapidamente incorporados pelas universidades sob a denominação de *university extension* (VALOIS, 2000, pág. 19), que, assim, se

consolidou enquanto meio de difusão do saber universitário entre as classes populares. Representava simplesmente um instrumento de transferência de informações adquiridas no ambiente universitário, sem criticidade, ou qualquer preocupação com os problemas sociais que atingiam diretamente o seu público-alvo. A Extensão era, então, um espaço exclusivo da cultura universitária, que, por sua vez, era o substrato mais intelectualizado da cultura dominante, e praticamente impermeável aos valores e às significações dos grupos e indivíduos dominados.

Segundo Valois, os efeitos dessa prática foram essencialmente alienantes e desmobilizadores das classes operárias, pois fomentavam o consumo da cultura de elite, num processo de anulação das demais manifestações culturais e de reprodução da ideologia dominante. A dimensão do conflito era ignorada, deslegitimando-se a luta de classe por meio de um discurso calcado em humanitarismo e solidariedade para com os pobres. Dessa maneira formulada, a extensão universitária se expandiu para vários outros países.

O autor também analisa outra iniciativa de extensão de caráter bastante diferenciado da *university extension*, que foi desenvolvida na França, já ao final do século XIX, quando as tensões entre burguesia e operariado se acirravam, e estes últimos se uniam em organizações de classe. Eram as Universidades Populares, criadas pelos próprios operários, que, com a participação de intelectuais afinados com suas demandas e consciência de classe, discutiam filosofia, sociologia, política e arte. Serviam para formação do povo, preparação para as faculdades, e representaram um compromisso com o operariado, pois seus membros assumiam uma postura crítica e desafiadora em face do Estado e das classes dominantes. Eram meios de veiculação de outra cultura, diversa da cultura das classes dominantes, em seus métodos, práticas e conteúdos.

A concepção de extensão universitária implantada nos Estados Unidos seguia os moldes da inglesa, mas novos significados lhe foram atribuídos: a perspectiva da universalização da educação; a necessidade de que a universidade esteja referenciada nas demandas da sociedade e no progresso desta como um todo; o destaque dado à relação entre ensino, pesquisa e extensão. O autor afirma que essa extensão atendia aos anseios da sociedade americana, individualista, competitiva e caritativa.

Valois, então, volta sua análise ao Brasil, onde, até o início do século XX, não havia universidades, apenas algumas escolas de ensino superior espalhadas

em poucas províncias. A extensão apareceu desvinculada dessas instituições, sob a forma de universidades populares, em 1904, no Rio de Janeiro, criadas pelos operários organizados em sindicatos e associações, para levar instrução e educação social aos trabalhadores, com vistas à sua emancipação. Contudo, justamente por seu caráter contestador, a universidade popular não conseguiu consolidar-se enquanto atividade extensionista, vez que, para as universidades institucionalizadas³ pelo Estado, era necessária uma concepção mais compatível com a manutenção da ordem segundo os interesses das classes dominantes.

A extensão universitária, da maneira como elaborada na Inglaterra, demonstrou ser muito mais interessante para os objetivos das elites brasileiras. Era praticada pelas universidades dessa forma, através de cursos e palestras, ministradas por professores universitários, realizava a divulgação de saberes científicos, alardeando a iniciativa da universidade de ir até o povo. Porém, jamais conseguiu atingir esse objetivo, pois, utilizando-se da linguagem e dos métodos academicistas, veiculando a cultura da classe dominante, não era, de forma alguma, acessível às classes populares. Então, nesse sentido, a extensão acabava por reforçar a divisão de classes (VALOIS, 2000, pág. 173).

O Estatuto da Universidade Brasileira, Lei nº 19.851/31, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o sistema universitário, segundo um modelo único, com pouco espaço para variações regionais e reduzidíssima autonomia, é o primeiro registro oficial sobre extensão universitária, definindo-a pelos seus objetivos:

Art. 35 - f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou

³ As primeiras universidades oficiais foram a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920; e a Universidade de Minas Gerais, fundada em 1927.

superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (BRASIL, 1931)

A legislação em nada modifica o caráter elitista da extensão, situando-a na mesma esfera de reprodução das relações de dominação vigentes na sociedade no geral, e na universidade, especificamente, além de garantir-lhe o papel de amortizar tensões sociais (VALOIS, 2000, p. 202).

Não se pode deixar de lembrar que o país vivia um momento de intensas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na década de 30, experimentadas numa conjuntura de autoritarismo e nacionalismo do governo Vargas e, paralelamente, um processo de implantação do capitalismo e de construção de uma sociedade burguesa (VALOIS, 2000). O Estado predomina, exercendo forte influência sobre as instituições da sociedade civil e grande controle sobre a economia. O autor destaca que, nessa conjuntura, a educação adquire importância fundamental para promoção da ideologia do Estado e para adequação da sociedade às novas demandas do sistema de produção capitalista que se tentava definir.

Conforme a concepção de educação que predominou, a elitista, segundo a qual, a função da escola é formar as classes dominantes, o modelo de extensão foi dado pronto e acabado pela lei, como um meio de difusão da cultura dominante. O que se colocava era uma noção de hierarquia do saber, em que a cultura trabalhada na universidade, portanto, a das elites, era a chamada cultura superior. A extensão era a responsável por divulgar essa cultura e essa ideologia ao povo (VALOIS, 2000). E apenas não teve tristes efeitos, aprofundando o processo de dominação cultural, que suprime as manifestações próprias das classes populares, e, conseqüentemente, sua indignação fundamental e sua força criativa, porque não conseguiu alcançá-las.

A EU (extensão universitária), se levada de fato ao grande público, o afastaria de elevar a saber a sua própria cultura, a sua própria experiência, os seus próprios problemas, imergindo-o na cultura e

saber ideologizados pela classe dominante e nos saberes práticos que aprofundariam mais a divisão do trabalho e das classes, ao estilo da sociedade burguesa. (VALOIS, 2000, pág. 204)

No período seguinte, de 1937 a 1945, a conjuntura política torna-se ainda mais totalitária, pois Vargas implantara o Estado Novo e, paralelamente, desenvolve sua política de modernização da economia, com o que visava integrar o Brasil ao capitalismo mundial. No que tange à educação, esta continua a seguir os mesmos rumos, incorporando a disciplina adequada ao trabalho na cadeia produtiva do capitalismo.

Com a redemocratização do país, em 1945, a política econômica permanece nos mesmos trilhos. Predomina o discurso da produtividade e do desenvolvimentismo. Assim, a educação fica subordinada ao crescimento econômico, e a pesquisa científica cada vez mais direcionada ao campo produtivo.

A partir da década de 50, as pressões sociais que pareciam ter sido silenciadas nos anos anteriores, assumem proeminência no cenário político. Muitos desses tensionamentos se dirigem à Universidade, veiculados pelo movimento estudantil, que nesse período, se organiza nacionalmente através da UNE (União Nacional do Estudante) e adquire grande capacidade de mobilização, principalmente em torno da bandeira da reforma universitária (VALOIS, 2000). Num momento em que a crise social brasileira se aprofundava, o movimento estudantil se voltava para as questões sócio-políticas da sociedade e, em especial, da universidade, apregoando a sua função social.

A primeira diretoria oficial da UNE formulou um plano de reforma educacional do país, com foco na reforma universitária, onde discute bastante a extensão, posicionando-a como um dos elementos fundamentais das atividades acadêmicas. Os estudantes consideravam a extensão fundamental, pois era o mecanismo de integração da universidade com o meio. Isso se refletia no discurso e na prática, pois foram várias as iniciativas de extensão efetivadas pelos estudantes, muito ricas e inovadoras, paralelamente às atividades institucionalizadas, no geral limitadas ao academicismo dos cursos e palestras (VALOIS, 2000, p. 245).

De fato, o movimento estudantil desde então, tem atribuído à universidade uma vocação extensionista, o que é evidenciado em documento da UNE, elaborado em 1961, no primeiro seminário nacional da reforma universitária:

Colocar a universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de assistência jurídica, médica, odontológica, técnica (habitação, saneamento, favelas, etc). Este serviço deve ser feito com o caráter de promoção do povo que implica em uma educação, transmissão da cultura, por nós apreendida ao povo ignorante, para que ele, de posse dos conhecimentos necessários, exerça a reflexão crítica tomando consciência dos seus direitos e papel na sociedade de hoje. (CUNHA, p. 190-1 apud VALOIS, p. 235)

Ainda não havia sido superada a perspectiva assistencialista da extensão, o que apenas ocorre no ano seguinte, quando a ideologia de esquerda torna-se predominante no âmbito da UNE e os estudantes finalmente deixam claro sua proposta revolucionária. Um novo documento é elaborado, defendendo a formação de intelectuais que se colocariam a serviço das classes populares e estariam ao lado destas em suas lutas, buscando soluções para seus problemas. Segundo Valois,

O meio para tais soluções seria trocar a cultural alienada, vigente na universidade, própria da minoria dominadora, pela cultura autêntica, própria da cultura dominada, isto é, desenvolvendo uma consciência nacional e popular da realidade brasileira. (...) Em outros termos, fazer da cultura popular o próprio sujeito do saber universitário. (VALOIS, 2000, p. 236)

Neste momento, adquire grande proeminência para os estudantes, a teoria e o método de Paulo Freire, que à frente de atividades de educação de adultos, exerce grande influência na concepção de extensão, elaborando, inclusive, a crítica e a ressignificação semântica do termo, tema que será abordado adiante. Contudo, esse movimento foi violentamente abafado pelo regime militar, que tratou de providenciar a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de seus trabalhos no país.

Valois conta que o momento era de efervescência do movimento estudantil e muitos programas de extensão universitária foram criados por iniciativa dos estudantes, que abriam um espaço de inovação, e essencialmente de criticidade. Enquanto isso, em sentido oposto, na dimensão oficial, a universidade seguiu sendo um castelo do conservadorismo, reproduzindo e fomentando a divisão social do trabalho, através da formação das elites intelectuais, únicos sujeitos que conseguiam obter o diploma de grau superior. A extensão serviu à propagação desse saber elitista, veiculando valores e significações das classes dominantes e

jamais se comprometendo com as demandas das classes populares. Mesmo quando delas se aproximava, seu objetivo era levar-lhes a cultura superior ou formar uma mão de obra mais qualificada para integrar as forças produtivas do sistema capitalista.

Foram os estudantes que consolidaram a extensão enquanto relação com o povo e prestação de serviços às comunidades pobres, e o fizeram em apartado à oficialidade. Talvez por isso mesmo, constituíram uma extensão universitária catalisadora, capaz de chegar ao povo e, junto com ele, elaborar elementos de conscientização política. De certa forma, essa modalidade de extensão criada pelo movimento estudantil seria absorvida pelo novo regime político ditatorial que se iniciaria em 1964, e devidamente podada, para caber nos limites do totalitarismo controlador por ele aplicado à sociedade brasileira.

O golpe militar instala o autoritarismo, via repressão intensa, e impõe a burocratização cada vez maior do Estado brasileiro, o que se refletiu profundamente na educação. É também um marco da vitória da definitiva integração do Brasil ao capitalismo mundial, associada à doutrina da segurança nacional (VALOIS, 2000). Foi resultado de uma conjugação da classe dominante – agora como um empresariado multinacional –, com grupos militares, tecnocratas, resultando num conluio absolutamente hegemônico no poder e no controle de todos os aspectos da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a política educacional era uma das principais preocupações, enquanto meio de propagação da ideologia capitalista. Seu objetivo era a contenção de toda e qualquer tensão, visava o restabelecimento da ordem e a modernização da sociedade. A reforma universitária veio com a Lei n. 5.540/68, impondo mudanças meramente burocráticas, voltadas ao controle da universidade pelo Estado, não à melhoria do ensino superior.

Sobre a extensão, a referida lei se limita a repetir com quase nenhuma alteração o texto legal anterior, do Estatuto das Universidades Brasileiras (Lei nº 19.851/31). Logo, segue vigendo oficialmente em nossas universidades o mesmo tipo de extensão. A novidade, segundo o autor, foi o aparelhamento da extensão por parte do Estado, que a converteu em executora de projetos e planos de desenvolvimento elaborados pelo governo. A extensão poderia se intrometer na vida social, mas apenas dentro dos limites da utilidade pública, prestando serviços públicos que o governo militar jamais se preocupou em garantir.

No âmbito da teoria pedagógica, a concepção de extensão predominante, tanto oficial quanto extraoficialmente, era ainda assistencialista e unilateral, focalizava a necessidade que a comunidade tinha da universidade, que deveria levar o saber, a cultura e os valores gestados em seu interior para a comunidade (VALOIS, 2000). Até então, ainda não fora levantada a questão do saber popular a ser incorporado pela universidade. A universidade deveria ir à comunidade, como um meio de retribuição pelos investimentos públicos que a sociedade nela deposita, mas fazia disso uma distorção, reproduzindo na extensão o conhecimento alienante, cuja serventia era justamente reforçar relações de dominação.

A *extensão* presta-se, pois, não à educação para a liberdade, mas, a tudo que se lhe opõe, e, como tal, presta-se, pelo menos do ponto de vista epistemológico, a justificar e reforçar relações assimétricas entre o dominante e o dominado, sujeito e objeto, onde, mesmo sob a preocupação de modernizar, dar assistência, prestar serviço, levar conhecimentos, não se alteram, fundamentalmente, as relações dialéticas que perpetuam a ordem social vigente. (VALOIS, 2000, pág. 313)

Surge então a noção de retroalimentação: a universidade iria ao meio para conhecê-lo e poder melhor intervir sobre ele. Isso implica na superação do ensino restrito à teoria, mas não rompe com o caráter elitista da universidade e da concepção de superioridade do saber nela produzido. É um reflexo do reconhecimento dos ganhos sociais da extensão, que possibilita a formação de profissionais críticos e conscientes socialmente, portanto, melhor qualificados.

A extensão assim elaborada – como alimentação e retroalimentação da universidade – se consolidou como o significado semântico do termo, amplamente difundido nos meios pedagógicos. Contudo, não tem o condão de promover a redenção da extensão, pois ainda não abraça a sua capacidade criadora e contestadora, e continua presa a uma noção mecanicista do conhecimento. Por isso, Paulo Freire (FREIRE, 1979) coloca a necessidade de que ocorra a evolução do conceito para o de *comunicação*, o que teria o condão de reconfigurar as ações da universidade, na perspectiva da educação libertadora, para que seja convertida em instrumento de transformação social.

A redemocratização do país se inicia em 1979, com a Lei de Anistia, e segue durante toda a década de 80, em que se observa o fortalecimento da sociedade civil, organizando-se em razão da luta pela abertura política. Em 1988, foi

promulgada a Constituição Federal da República, fruto desse processo de conflito e luta. E em seu art. 207, a extensão foi inserida, um dos três elementos do princípio da indissociabilidade⁴ (ensino, pesquisa e extensão).

A atuação do Fórum de Pró-Reitores (FORPROEX), criado em 1987, é representativa no sentido de refundamentar a extensão institucionalizada, pois, de acordo com o conceito de extensão que elabora, já referido acima, e todas as suas implicações no ensino e na pesquisa, percebe-se uma postura de questionamento e de enfrentamento da conjuntura e da estrutura universitárias.

A criação do Fórum Nacional ocorre tendo como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de Extensão. Isso significa que o entendimento entre os Pró-Reitores se deu a partir dessas idéias consensuais, que podem ser apreendidas como conclusões dos documentos dos encontros regionais. São elas: o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental. (NOGUEIRA, 2001, p. 67 apud SERRANO, 2008, p. 10)

Costa Junior é quem faz uma análise da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo, a partir da década de 90. Nesse período, torna-se mais intenso o debate sobre a extensão, mais ainda, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em que se discutia a nova política universitária brasileira. Neste momento, o Brasil se incorporava ao neoliberalismo globalizado, promovendo reformas nas políticas públicas no sentido da abertura econômica, desregulamentação financeira, redução do Estado, privatização das políticas e serviços públicos. As reformas, como não poderiam deixar de ser, incidiram cruelmente sobre a educação, e, particularmente na universidade, introduziram a concepção privatista de ensino. Assim ocorreu por exigência direta de instituições como o FMI e o Banco Mundial, que nessa nova fase do capital, assumem o protagonismo do sistema financeiro

⁴ Art. 207: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

global e nessa qualidade, acham por bem formular orientações para adequação da universidade ao seu sistema de desenvolvimento (COSTA JUNIOR et al, p. 8-9).

A universidade deveria ser convertida simplesmente em pólo de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho, aumentar a produtividade e garantir o avanço capitalista. Para isso, o governo brasileiro empreendeu uma série de mudanças na educação universitária: rompeu com a exclusividade do Estado no ensino superior, introduziu a noção de autonomia financeira das universidades, abriu possibilidade de outras fontes de financiamento das instituições, de parcerias público-privadas. Essas medidas repercutiram num descaso para com a universidade pública, sucateada pelos cortes orçamentários, pela manutenção da estrutura burocrática e conservadora, paralelamente à epidemia de escolas particulares, que se tornaram as grandes responsáveis pela expansão do ensino superior em nosso país.

Para alguns estudiosos, a década passada se caracterizou pelo descaso com as universidades públicas brasileiras, particularmente as federais, onde elas perderam boa parte dos seus talentos para uma política de incentivo a aposentadorias precoces, os orçamentos de investimentos foram congelados, não houve uma discussão realista sobre mudanças gerenciais urgentes e indispensáveis para a melhoria da eficiência das instituições, continuando as mesmas atadas a um sistema burocrático arcaico, cego a mudanças de curto prazo. (COSTA JUNIOR et al, p. 9)

O que o neoliberalismo faz é apequenar a visão e os horizontes da universidade, aprisionando seu potencial criativo nos limites da utilidade e da produtividade. Aqui, evidencia-se um problema ético, pois as ações da universidade passam a ser avaliadas simplesmente pelas regras do mercado, abraçando os interesses dos grupos dominantes economicamente e afastando-se do seu compromisso com a justiça social. Carlos Lessa comenta que a sanha neoliberal “*amesquinha a visão de Universidade, hipertrofia os argumentos utilitaristas e abre uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela Universidade*” (LESSA apud COSTA JUNIOR, p. 9).

A extensão é posta em risco, pois sua dimensão crítica e conscientizadora da comunidade acaba por ser tragada pelas necessidades imediatas das instituições. Segundo Costa Junior, se a universidade opera

(...) como um serviço de apoio aos serviços da sociedade e às empresas, a instituição apresenta-se, assimila e transporta para o

ensino, a pesquisa e a extensão as características do contexto em que está inserida. Entretanto, essa prestação de serviços conduz a Universidade ao risco fronteiro de se converter em uma macroconsultoria. Para tanto, basta assumir o critério de mercado e entender tal via como um caminho complementar de financiamento do ensino superior. (COSTA JR. et. al, p. 10)

No projeto neoliberal de universidade, a extensão tem espaço cada vez mais reduzido, é incentivada apenas na perspectiva clássica de cursos pagos – mais uma maneira de financiamento –, enquanto que os demais projetos, que tentam resgatar a missão histórica da extensão de aproximar a universidade do meio social, iniciativas do movimento estudantil e das parcelas mais progressistas de professores, têm de contentar-se com as poucas verbas restantes, em disputa com lucrativos projetos de pesquisa tecnológica.

Durante todos os períodos históricos pelos quais a extensão universitária passou em nosso país, o que se observou foi o predomínio da noção institucionalizada da extensão enquanto via de relação unilateral da universidade com a sociedade, principalmente através de cursos e palestras, muitas vezes pagos, cuja serventia seria a popularização do saber universitário. Nessa proposta, vigora a idéia de superioridade do conhecimento produzido dentro da universidade, o que não deixa espaço para a difusão de saberes de outras ordens, principalmente, aquele inerente às classes populares, e impede a veiculação de outra cultura e outros valores que não os das classes dominantes. Paralelamente a essa extensão oficial, outras modalidades foram criadas e levadas a efeito por organizações da sociedade civil comprometidas com as demandas das classes trabalhadoras, com destaque para o movimento estudantil.

Transformar a extensão em um instrumento a serviço do povo, que, de fato, seja capaz de colocar a universidade e o conhecimento nela produzido ao lado desses sujeitos excluídos, na sua luta pela emancipação, e nesse processo, promover a emancipação e a democratização da própria instituição e da ciência, sempre foi e continua sendo um sonho, a ser efetivado no processo de disputa da universidade. Hoje, o enfrentamento é para com o neoliberalismo e sua voracidade absorvente de todas as coisas e idéias para seus objetivos desenvolvimentistas.

A conjuntura é complexa, mas não desalentadora, pois outras perspectivas para a extensão continuam sendo elaboradas e praticadas nas universidades brasileiras. A maioria delas, tem por base Paulo Freire e suas

pedagogias: do Oprimido, da Esperança, da Autonomia, etc. Portanto, a partir daqui, seguiremos sobre os mesmos passos de outros colegas extensionistas, tentando encontrar nos ensinamentos freireanos a definição de uma extensão verdadeiramente emancipatória.

1.4 OS LIMITES DA EXTENSÃO: UMA BREVE INCURSÃO NA DIALOGICIDADE FREIREANA

Paulo Freire é um marco teórico e histórico essencial da refundamentação da extensão enquanto um espaço desafiador, emancipatório, crítico, enfim, comunicativo. Começou a desenvolver seu método pedagógico e, conseqüentemente, repercutir no âmbito da extensão desde a década de 60, mas será abordado neste momento, por ter conseguido traduzir, simbólica e semanticamente, o significado que, hoje, se pretende atribuir a essa função universitária.

Sua obra “*Extensão ou Comunicação*” é um ensaio publicado em Santiago do Chile, em 1969, fruto dum trabalho de formação que o autor desenvolvia com agrônomos, em áreas de reforma agrária desse país. Nesse texto, Paulo Freire trata do problema da relação dos camponeses com os técnicos, que, erroneamente chamados “*extensionistas*”, acabam por abraçar esse conceito, com todas as suas implicações assistencialistas, mecanicistas e manipuladoras, em detrimento da sua verdadeira missão de educadores (FREIRE, 1979).

A partir de uma situação específica que vivenciava na zona rural chilena, o autor pôde identificar a óbvia - mas até então ignorada - contradição da extensão. É dizer que a palavra encerra em si mesma a negação do conhecimento verdadeiro, a negação do diálogo, a negação da capacidade reflexiva e crítica de homens e mulheres, a negação, enfim, da possibilidade de mudança. Por isso, esse livro é referência obrigatória da extensão universitária, e não apenas para aqueles que trabalham em áreas rurais, mas para todos os extensionistas que perseguem uma construção crítica e transformadora das suas atividades e do conhecimento.

Em primeiro lugar, o autor delimita o campo semântico da palavra, que, sumariamente, significa o ato de estender algo a alguém. Na extensão universitária, os sujeitos são estudantes e professores, que estendem o seu conhecimento,

adquirido através do ensino e/ou da pesquisa, aos habitantes da comunidade. O conhecimento é, assim, transmitido, não construído; aqueles que estendem assumem a posição de superioridade em face dos que recebem; esta doação voluntarista adquire uma conotação messiânica; a perspectiva é essencialmente assistencialista, manipuladora da realidade do outro (FREIRE, 1979).

A extensão universitária, da maneira que prevaleceu no ambiente institucional durante quase todo seu desenvolvimento histórico em nosso país, como uma via de mão única, pela qual a universidade transmitia a alta cultura nela produzida para a população excluída do acesso ao ensino superior, acima discutido, se encaixa perfeitamente na crítica de Paulo Freire. Esta extensão, que desconsidera a cultura dos sujeitos, ignora os seus condicionamentos históricos e sociais e adota uma concepção estática e mecanicista do conhecimento, nada mais é do que manipulação e invasão cultural. Ela advém da necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir ao mundo exterior, considerado inferior, para adequá-lo, conforme suas técnicas e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Isso nega a condição humana transformadora do mundo, e nega a construção autêntica do conhecimento. Assim não corresponde a um fazer educativo libertador (FREIRE, 1979, p. 22-23).

O diálogo não existe neste tipo de ação, pois a dialogicidade, com toda sua capacidade problematizadora, não serve aos objetivos da extensão tradicional de domesticação dos homens e mulheres, e de conformação social. O que ocorre é a mera transmissão de informações, num processo de coisificação do conhecimento, e de anulação da capacidade reflexiva-crítica dos seres humanos. Não há conhecimento verdadeiro, pois este só existe numa relação comunicativa entre sujeitos, assim como não há aprendizado, que também só existe quando o sujeito é capaz de apreender e aplicar o saber apreendido a situações da sua realidade concreta (FREIRE, 1979).

A extensão para além da institucionalidade percorreu ao longo desse histórico, um caminho diverso, em geral, em sentido oposto ao indicado pela universidade, fiel garantidora dos interesses do Estado e das elites. Graças a iniciativas da sociedade civil, primeiramente, de sindicatos e associações comunitárias com as Universidades Populares, e num segundo momento, das ações do movimento estudantil, outro paradigma de extensão foi inaugurado. Seu fundamento era o compromisso com a transformação social, através de um processo

verdadeiramente educativo, que situava a cultura das classes populares e dos grupos oprimidos como elemento basilar dessa práxis.

Neste ponto, em que a ideologia política de discentes e docentes é que orientava as atividades de caráter voluntarista, o ganho foi a abertura ao diálogo, com a recusa à postura autoritária e superior da universidade, mas ainda não se conseguia alcançar uma relação verdadeiramente comunicativa, um ambiente de efetiva construção do conhecimento. De acordo com a crítica de Paulo Freire, carece da análise da realidade e das condicionantes sócio-históricas.

A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Passado o período da ditadura militar, em que a mesma concepção institucionalizada de extensão prevalece e as iniciativas paralelas sofrem grande descenso pela repressão estatal, o debate sobre esse pilar universitário se aprofunda, principalmente com a Constituição de 1988 e a criação do Fórum de Pró-Reitores. O conceito de extensão formulado pelo FORPROEX traz muito das idéias freireanas, que pela primeira vez, de fato, são incorporadas institucionalmente.

Esse conceito⁵ preleciona uma extensão calcada na educação, uma extensão democrática, que dialeticamente se relaciona com a sociedade em que está inserida; problematizadora dos saberes científico e popular, ambos seus fundamentos, horizontaliza a relação antes verticalizada entre universidade e povo. Essa extensão renovada recusa a invasão cultural, e por isso, reconhece o valor do sujeito enquanto sujeito, não mais coisificando o humano. Deste novo lugar, pode ser catalisadora da produção do conhecimento, sem recair em equívocos gnosiológicos (FREIRE, 1979)⁶.

⁵ Vide item 1.2;

⁶ “A extensão traduz uma noção estática do conhecimento, que é estendido por alguém e depositado em outrem, que o recebe passivamente. Mas esta não é a verdadeira fonte do conhecimento, que apenas surge na confrontação do sujeito com o mundo. Conhecer demanda busca, curiosidade, ação transformadora e reflexão crítica sobre o processo de conhecimento e o objeto dele. Apenas aprende aquele que é capaz de apreender o aprendido, aplicando-o a situações da realidade concreta. Aquele

Contudo, possui ainda limitações, pois a noção de alimentação e retroalimentação da universidade, apreendida da expressão “*via de mão dupla*” ainda está vinculada a um conhecimento estático, como se o saber científico pudesse sair da universidade, ser levado até a comunidade, donde os acadêmicos retornariam com o saber popular, que seria levado até universidade. Colocada dessa maneira, a extensão não pode ser dialógica, nem pode ser verdadeiramente educativa, pois educar e educar-se são duas ações inseparáveis num processo permanente, que se perfaz na constante troca dos sujeitos participantes. A própria palavra já denuncia essa mecanicidade do conhecimento, como muito bem disse Paulo Freire e, portanto, traz consigo uma contradição que deve ser superada na práxis educativa da universidade com a comunidade.

(...) Se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um ‘conhecimento’ elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo. (FREIRE, 1979, p. 28)

Além disso, a conceituação do FORPROEX destaca muito mais os ganhos sociais da universidade com a realização dessa extensão, o que, logicamente, não pode ser desprezado, mas, embora firme o compromisso com a transformação social, acaba por não deixar claro o caráter essencialmente político do fazer educativo. A educação tem que ser uma prática cotidiana em que todos os sujeitos possam realizar-se enquanto seres livres, não simplesmente uma troca de saberes diversos. Os saberes haverão de interpenetrar-se mutuamente, para construção de algo novo, em que a universidade não mais tenha de estar apartada da realidade, para em um segundo momento extensionista, ir a ela buscar a consciência perdida. Pois, no dizer de Paulo Freire, “*A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.*” (FREIRE, 1979, p. 34) Para uma compreensão global da realidade e uma ação emancipadora, o autor apresenta o desafio da evolução para o conceito de comunicação.

que é enchido de informações que não sabe donde veio, sem desafio à sua compreensão, não aprende.” (FREIRE, 1979, p. 27-28)

Equívocada também está a concepção segundo a qual o *quefazer* educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. (...)

Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1979, p. 68-69)

A extensão universitária pode ser uma práxis comunicativa, do modo como explicitado na obra de Freire. E assim tem sido para vários projetos e programas em desenvolvimento nas universidades, em grande parte, a partir do impulso criativo dos estudantes, mas também graças ao espírito jovem e revolucionário de alguns membros do corpo docente, como nas experiências do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana, que serão analisadas na última parte desse trabalho.

Esta nova extensão, que se proclama dialógica e educativa, é experimentada nos cursos de Direito em várias universidades pelo país, onde recebe a denominação de Extensão Jurídica Popular. Os sujeitos que se desafiam a realizar o método inovador da extensão no Direito a identificam como um caminho para a construção de um ensino jurídico e de uma cultura jurídica que, democráticas, sejam o contraponto necessário ao enfrentamento da alienação positivista, do monopólio do conhecimento do Direito, da manutenção da opressão e da dominação a que esse conhecimento tem desde sempre servido.

1.5 EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR

Um dos pressupostos da presente pesquisa é a teoria crítica do Direito, *reflexão que orienta a ação* extensão jurídica popular. Adota-se uma concepção crítica do Direito, compreendendo-o como um instrumento de libertação social, de emancipação. Avançar na compreensão do Direito, rumo à sua reconstrução crítica, implica em primeiro lugar, num necessário rompimento com as ideologias dualistas que têm sido mais comumente utilizadas para fundamentá-lo. Não nos

prolongaremos na análise de cada uma das teorias tradicionais do Direito, pois este não é o objetivo deste trabalho, mas, para efeitos de demarcação do campo semântico e referencial da extensão jurídica popular, é necessário deixar clara a recusa às correntes jusnaturalistas, bem como às correntes positivistas, em favor da sua superação dialética, a partir do *processo da humana libertação* (LYRA FILHO, 1982).

Segundo Wolkmer, ambas concepções tradicionais se completam na constituição do arcabouço teórico do Direito no modo de produção capitalista:

A cultura jurídica produzida ao longo dos séculos XVII e XVIII, na Europa Ocidental, resultou de um específico complexo de condições engendradas pela formação social burguesa, pelo desenvolvimento econômico capitalista, pela justificação do interesse liberal-individualista e por uma estrutura estatal centralizada. Certamente que este entendimento não só compartilha da idéia de que subsiste em cada período histórico um prática jurídica dominante, como, sobretudo, confirma a concepção de que o Direito é sempre produto da vida organizada enquanto manifestação de relações sociais provenientes das necessidades humanas. (WOLKMER, 2003, p. 1)

O Jusnaturalismo foi importante no momento em que a burguesia ascendia ao poder, na transição do modo de produção feudal para o capitalista, pois, para contestar a ordem vigente, identificada como injusta, utilizava-se de fundamentos metafísicos de uma ordem superior divina, cosmológica, ou antropológica racional (LYRA FILHO, 1982), na qual estariam situados os valores e a justiça. Por tais razões, foi útil para a prevalência dos valores político-sociais da nova classe dominante.

O Positivismo nega qualquer ordem superior estranha ao universo jurídico e elege a norma, ou melhor dizendo, a lei emanada do Estado como única fonte e fundamento legítimo do Direito. Assim, se adequa perfeitamente à necessidade de conservação do *status quo*, uma vez que o poder já havia sido conquistado com a superação do Antigo Regime (OLIVEIRA, 2003). O positivismo se constituiu como a principal ideologia jurídica da modernidade, e assim prevalece ainda hoje, sendo responsável pela imediata identificação que qualquer cidadão leigo faz entre lei e Direito. Descartando qualquer fundamentação principiológica, ou axiológica, o positivismo veicula uma pretensa neutralidade científica, através do tecnicismo formalista. Ao atribuir validade ao Direito apenas na medida em que é fruto de uma

ordem normativa e hierarquizada, o faz de forma a ocultar ideologicamente esse caráter impositivo e de auto-alimentação sistêmica (WOLKMER, 1995).

A ocultação sob a neutralidade é tênue e não resiste ante a fragilidade do critério da formalidade, quando confrontado com a realidade da falta de correspondência do conteúdo da norma com os anseios da sociedade para a qual se dirige (OLIVEIRA, 2003, p. 18). A contradição entre o que diz e como diz o Direito, e a realidade social desigual e excludente, expõe a violência dessa concepção, pois fica claro que seus conteúdos não se dirigem aos sujeitos marginalizados, aliados dos seus direitos humanos. O Direito positivado é produzido por homens, no fenômeno legislativo, que tendem a elaborar normas em consonância com os interesses dominantes na sociedade, portanto, das elites dominantes.

Nessa contradição, há que se compreender que o Direito positivado serve à dominação capitalista e ao controle social. Antes de qualquer coisa, este fato deve ser reconhecido se o que se pretende é realizar um enfrentamento desse caráter hegemônico (FUHRMAN, 2006). Com tal constatação, é possível compreender que o Direito é um espaço eminente político, onde escolhas são feitas, orientadas segundo interesses politicamente dominantes. Por isso mesmo, é também um espaço de luta, onde os sujeitos e grupos oprimidos podem atuar, disputando as escolhas políticas segundo seus próprios interesses contra-hegemônicos. Mesmo porque o Direito não é hermético, pelo contrário, é incompleto, muito está por ser feito e refeito, sempre sujeito às múltiplas interpenetrações dos grupos e classes em disputa. Segundo Lyra Filho,

Cada sociedade, em particular, no instante em que estabelece o seu modo de produção, inaugura, com cisão de classes, uma dialética, jurídica também, já que, por exemplo, o estabelecimento da propriedade privada dos meios de produção espolia o trabalhador, cujos direitos então contradizem o 'direito' ali radicado pela burguesia. A oposição começa na infra-estrutura adotando sua proposta de uma dialética social do direito. (LYRA FILHO, 1982, p. 73)

Convém ainda dizer que adotamos a proposta do autor, de uma dialética social do direito, consistente em imposição e contestação, organização e desorganização, um processo dinâmico vinculado à análise sociológica. Para Lyra Filho, o Direito nunca é, ele está sendo, nas relações entre os homens, na dialética entre as identidades plurais com que cada um tem de lidar na vida em sociedade. O

Direito que aqui se pretende, é o direito como instrumento de libertação, como ressignificação permanente dentro do processo de luta.

E a luta social constante, com suas expressões de vanguarda e suas resistências e sacanagens reacionárias, com suas forças contraditórias de progresso e conservantismo, com suas classes e grupos ascendentes e libertários e suas classes e grupos decadentes e opressores - é todo o processo que define o Direito, em cada etapa, na procura das direções de superação (LYRA FILHO, 1982, p. 54)

Tendo em mente essa compreensão crítica do Direito, enquanto processo de luta pela libertação, a função primordial da extensão universitária crítica e emancipadora é desafiar o direito hegemônico, a partir do modo como é ensinado nos cursos jurídicos. Requer a recusa às tradicionais noções jusnaturalistas e positivistas, ideologias das classes dominantes, para introduzir nesses espaços, uma concepção alternativa crítica, correspondente aos valores e significações dos sujeitos tradicionalmente excluídos da sua tutela.

Wolkmer descreve com perfeição a importância da adoção de uma teoria crítica do Direito, principalmente tendo em vista a sua inerente propriedade pedagógica e as possíveis repercussões para o ensino superior:

A categoria “crítica” aplicada ao Direito pode ser compreendida no sentido de não só despertar e emancipar um sujeito histórico, submerso numa normatividade sistêmica, mas também discutir e redefinir o processo de constituição de uma legalidade dominante injusta e opressora. Na verdade, a “teoria crítica” aplicado ao Direito pretende repensar, questionar e romper com a dogmática lógico-formal imperante em uma época ou em um determinado momento da cultura jurídica de um país, propiciando as condições para o amplo processo pedagógico de “esclarecimento”, “autoconsciência” e “emancipação”. A Teoria Crítica do Direito não só analisa as condições do dogmatismo técnico-formal e a pretensão de cientificidade do Direito vigente, como, sobretudo, propõe novos métodos de ensino e de pesquisa que conduzem à desmistificação e à tomada de consciência dos operadores jurídicos (WOLKMER, 2005, p. 4).

Esta parece ser a orientação lógica para uma extensão que se quer transformadora, desafiadora, e a partir da qual se pretende a construção de uma outra cultura jurídica. Então, com essa definição teórica em mente, há que se definir

neste momento, em quais bases se assenta esta extensão jurídica popular, e em que difere das práticas extensionistas comumente realizadas nos cursos de Direito.

O paradigma tradicional da extensão universitária em direito consolidou-se, na prática, pela aplicação hegemônica de atividades denominadas de assistência jurídica. Essa categoria alarga o horizonte do que primeiro se chamava assistência judiciária, que, por seu turno, se relaciona diretamente com o direito fundamental inscrito no art. 5º, inciso LXXIV, da Constituição Federal, decorrente do devido processo legal: “*O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos*” (BRASIL, 1988). Judiciária é a assistência que assegura a

Garantia do acesso aos tribunais dos cidadãos que não dispusessem dos recursos econômicos necessários para custear as despesas do pleito e os encargos do patrocínio judiciário, o instituto da assistência judiciária, traduz-se na dispensa, total ou parcial, do prévio pagamento das custas e/ou no patrocínio judiciário gratuito, ou quase, por advogado nomeado pelo juiz. (PRATA, 1990, p. 65 apud FUHRMAN, 2006, p. 50)

A assistência jurídica vai além, atendendo à questão do acesso ao judiciário, através da propositura de ações, acompanhamento de audiências, etc, e ainda, cuidando da necessidade do acesso aos meios extrajudiciais de resolução de conflitos, como a conciliação, a mediação e a arbitragem. Trabalha também com a prestação de informações jurídicas aos cidadãos hipossuficientes, via consultorias individuais, ou mesmo através da criação e distribuição de materiais educativos de difusão de direitos, como cartilhas e panfletos. O exemplo mais comum de órgão que presta serviços dessa ordem é a Defensoria Pública, e, especificamente nas faculdades, os escritórios-modelo (FUHRMAN, 2006, p. 61).

A extensão jurídica desenvolvida da maneira descrita costuma fornecer dois tipos de serviço. Os mais comuns, de ordem material, estão incluídos no âmbito da prática jurídica obrigatória, e consistem na elaboração do instrumento final para resolução do litígio do atendido, na forma de peças processuais, acordos extrajudiciais e acompanhamento processual. Nesse caso, não há transferência de nenhum tipo de saber para o sujeito da comunidade que procura o serviço. O objeto estendido é concreto, é um produto, ou melhor dizendo, uma mercadoria, embora seja gratuita (FUHRMAN, 2006, p. 62). O indivíduo é também objeto do serviço, pois permanece alheio de todo processo de resolução da questão que lhe inquieta ao

ponto de buscar amparo jurídico, e acaba servindo como cobaia dos estudantes, num esquema escandalosamente laboratorial.

A extensão assistencialista fornece também um serviço de ordem intelectual e abstrata, em que informações são transferidas do estudante para o cidadão, referentes a seu direito ou interesse, para que ele mesmo tome as providências necessárias para a resolução do conflito (FUHRMAN, 2006, p. 62). Embora o objeto estendido seja o conhecimento jurídico, a relação continua sendo a de objetificação do sujeito, pois este ainda não participa da elaboração desse saber. Aliás, este é um saber, para ele, esvaziado de sentido, pois se não tem sua participação, não tem a necessária mediação da sua comunicabilidade, e é, portanto, carente de historicidade e de significação valorativa.

Tanto o objeto material quanto o intelectual dessa modalidade de extensão jurídica universitária buscam meramente a resolução de um litígio, ignorando a possibilidade do conflito como categoria analítica. Trabalham dentro das bases da oficialidade, com o que limitam o direito ao legal instituído, na fiel obediência à concepção positivista. Surgem com a missão de atender à necessidade de acesso à justiça, mas apenas conseguem aprofundar as contradições do Judiciário, pois apenas se ocupam do restrito universo dos obstáculos econômicos, quando existem outros obstáculos, cuja superação exige esforços muito maiores e complexos do que a assistência é capaz de empreender.

Estudos revelam que a distância dos cidadãos em relação à administração da justiça é tanto maior quanto mais baixo é o estrato social a que pertencem e que essa distância tem como causas próximas não apenas fatores econômicos, mas também fatores sociais e culturais, ainda que uns e outros possam estar mais ou menos remotamente relacionados com as desigualdades econômicas. Em primeiro lugar, os cidadãos de menores recursos tendem a conhecer pior seus direitos e, portanto, a ter mais dificuldades em reconhecer um problema que os afeta como sendo um problema jurídico (...) Os dados mostram que os indivíduos das classes baixas hesitam muito mais que os outros em recorrer aos tribunais, mesmo quando reconhecem estar perante um problema legal (...) Dois fatores parecem explicar esta desconfiança ou está resignação: por um lado, experiências anteriores com a justiça de que resultou uma alienação em relação ao mundo jurídico (uma relação compreensível à luz dos estudos que revelam ser grande a diferença de qualidade entre os serviços advocatícios prestados às classes de maiores recursos e os prestados às classes de menores recursos); por outro lado, uma situação geral de dependência e de insegurança que produz o temor de represálias se se recorrer aos tribunais. Em terceiro e último lugar, verifica-se que o

reconhecimento do problema como problema jurídico e o desejo de recorrer aos tribunais para o resolver não são suficientes para que a iniciativa seja tomada. (SANTOS, 2006, p. 170)

Portanto, para que se compreenda as limitações da assistência em atender aos objetivos a que se propõe, há que se buscar, no dizer de José Geraldo Sousa Jr., um “*conceito alargado de acesso à justiça*” (SOUSA JR., 2008). Trata-se de forjar uma definição que não se resolve no acesso aos canais formais e institucionalizados de resolução de conflitos, nem no acesso a outros mecanismos do gênero, fora do âmbito estatal, como a mediação ou a arbitragem, ou mesmo na difusão de informações sobre direitos para os cidadãos comuns. O verdadeiro significado do acesso à justiça reside na justiça social, na distribuição das riquezas, no acesso, enfim, à cidadania, que é a única solução real para a efetividade dos direitos humanos fundamentais (SOUSA JR., 2008).

A redução do acesso à justiça ao acesso aos meios de judicialização dos litígios é, segundo Sousa Jr. (2008), em última instância uma redução ao institucional, que, mesmo quando engloba experiências extra-judiciais, continua a conduzir à redução do direito ao monopólio da lei e dos códigos. Exclui assim, do âmbito jurídico tudo quanto é fruto de outras fontes de juridicidade, provenientes, por exemplo, da dinâmica de movimentos populares, e da organização própria de comunidades tradicionais.

Todo este processo pode ser resumido em um modelo ideológico que passou a pensar o mundo pela sua exteriorização jurídica, numa visão normativista, substantivista, que faz da norma a unidade de análise da realidade, perdendo de vista a possibilidade de uma leitura processual, institucional do mundo, assentada na experiência, que toma o conflito como seu elemento analítico. (Santos, 1993: 104-5). Neste segundo sentido, o direito terá não a função de integração social ou de redução de complexidades, e nem mesmo de mediar conflitos no sentido do apaziguamento, mas pelo contrário, aparece como um forte instrumento de emancipação individual e coletiva, que necessariamente irá acirrar os conflitos. (SOUSA JR., 2008, p. 156)

Acontece que, de acordo com a concepção pluralista do direito, à qual nos filiamos, e recuperando ainda a superação dialética do direito positivado, como exposto um pouco acima, o Estado não detém o monopólio do Direito. Com Wolkmer (2005, p. 6), é possível compreender que o pluralismo verdadeiramente democrático tem “*teor comunitário-participativo*” e inclui no âmbito da produção do

Direito e da resolução de conflitos, “*espaços institucionais periféricos*”, que reclamam a “*legitimidade instaurada por novos atores sociais e pela justa satisfação de suas necessidades*”.

Existem outras formas de afirmação e produção de direitos, assim como de resolução de conflitos se desenvolvendo fora do controle oficial, fato que a cobertura ideológica da racionalidade normativista moderna pretende ocultar, em nome do poder e da dominação que o monopólio da produção e do conhecimento do Direito garante. Wolkmer explica como acontece esse processo extra-estatal de produção de juridicidade e quem são seus sujeitos:

Trata-se, principalmente, daqueles sujeitos históricos que, na prática cotidiana de uma cultura político-institucional e um modelo sócio-econômico particular, são atingidos na sua dignidade pelo efeito perverso e injusto das condições de vida impostas pelo alijamento do processo de participação social e pela repressão da satisfação das mínimas necessidades. Na singularidade da crise que atravessa o imaginário jurídico-político e que degenera as relações da vida cotidiana, a resposta para transcender a exclusão e as privações provêm da força contingente de sujeitos coletivos populares que, pela consciência de seus reais interesses, são capazes de criar e instituir novos direitos. Assim, as contradições de vida experimentadas pelos diversos movimentos sociais, basicamente aquelas condições negadoras da satisfação das necessidades identificadas com a sobrevivência e a subsistência, acabam produzindo reivindicações que exigem e afirmam direitos. (WOLKMER, 2005, p. 7)

Aí está, o processo de libertação humana como fonte de juridicidade, feita por seres humanos diversos, múltiplas identidades culturais e múltiplas identificações no mesmo contexto de crise e de opressão. Uma concepção democrática e cidadã de acesso à justiça não pode prescindir do viés do pluralismo, ou seja, da noção de que existe todo um universo jurídico que escapa à oficialidade. Acesso á justiça, enquanto justiça social, enquanto acesso a uma ordem ética pautada nos direitos humanos, apenas será efetivado quando vivermos uma democracia de fato participativa. A justiça social demanda outro modelo de desenvolvimento econômico-social, que inclua em vez de excluir, que trabalhe em favor de todos, que promova a igualdade através da distribuição das riquezas, e assim conduza à superação da miséria e da anomia. O enfrentamento dessas barreiras estruturais, que se interpõem ao acesso à cidadania democrática, exige

uma postura ética e política que a assistência, modelo tradicional de extensão no Direito, não tem condições de assumir.

Ademais, retomando Paulo Freire (1979) e sua comunicabilidade da prática educativa, resta bastante claro que a assistência corresponde ao modelo de educação bancária por ele atacado. A assistência traduz uma idéia paternalista e caritativa, compatível com a ideologia dominante que inferioriza e infantiliza os sujeitos das classes populares. Isso permite a cooptação e a manipulação desses indivíduos. Utiliza-se de falsa generosidade, que encobre os reais objetivos ideológicos de manter os oprimidos nas posições subalternas que lhes foram historicamente atribuídas, criando a ilusão de igualdade e de cidadania, de modo a gerar conformação social e não estimular a autonomia.

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, (...) Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de ‘democratização fundamental’ em que estávamos situados. (...) O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem o mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (...) O assistencialismo (...) é uma forma de ação que rouba ao homem as condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. (...) É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não pode ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem. (FREIRE, 1979, p. 57-8)

As atividades da extensão-assistência consistem no típico ato mecânico de estender o conhecimento do estudante para o povo, no que serve para manter a lógica de superioridade do conhecimento acadêmico, através da ausência de diálogo, de dialética, em suma, de ação educativa. Também não é educativa para o próprio estudante, que, em tese, a realiza para aprender através da prática, pois, não comporta a problematização do conteúdo transferido. Do mesmo modo, como desconsidera as condicionantes histórico-culturais, acaba por praticamente anular a vivência do Direito na realidade, que costuma ser indicada como seu objetivo precípuo.

Outra limitação é que a assistência, situada no paradigma positivista e dogmático do direito, não dá conta dos novos sujeitos de direitos, não alcança a amplitude interpretativa necessária para dar vazão às demandas desses sujeitos, as quais se constituem na luta por direitos humanos fundamentais. A doutrina, a jurisprudência e o ensino convenientemente propagam a concepção civilista, privatista, individualista, patrimonialista, em detrimento de tudo que é coletivo, constitucional, público. A hermenêutica tradicional não varia seu campo interpretativo para inserir estes aspectos dos direitos fundamentais, que justamente pelo seu caráter coletivo, são ainda mais fundamentais. Tais direitos precisam dessa abertura normativa, pela sua natureza plurissubjetiva, e, por isso, plurissignificativa, que não existe nesse paradigma no qual se insere a assistência.

Em oposição ao modelo hegemônico de extensão, a Assistência, surge a *Assessoria Jurídica Popular*, uma metodologia inovadora que é muito mais a afirmação de uma postura política e ética assumida pelos seus atores. Rompe com o paternalismo, na adoção de uma relação horizontalizada com os sujeitos do povo; intenta a desconstrução do discurso dogmático, processualista, individualista do Direito, utilizando-o como um instrumento de luta pela cidadania; vai de encontro à realidade da exclusão social e da exploração do trabalho pelo capital, perpetuada e alimentada na estrutura de poder que se expressa no Direito.

A assessoria concentra seu poder transformador no diálogo que estabelece através de laços duráveis entre universidade e comunidade, pois só assim é possível unir dialeticamente o saber acadêmico e o popular, que vai dar origem criativamente ao conhecimento novo. A assessoria se constrói na interpenetração da teoria e da prática, ambas compartilhadas comunicativamente entre técnicos do direito – que dominam o “*como*” e o “*porquê*” desse saber especializado – e sujeitos de direitos – cuja experiência prática é a realização desse saber –, e apenas nessas condições, podem todos eles juntos ser sujeitos do conhecimento. Os extensionistas (estudantes, professores, funcionários) transmutam-se em educadores, logo, não se pode perder de vista que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1973, p. 25)

O papel do estudante de Direito será dar ao sujeito da comunidade a percepção do modo de problematizar uma questão juridicamente, o que não significa judicializá-la, mas criar condições para a compreensão de como o Direito vai atuar naquela realidade. Assim, cria as condições, para que a comunidade decida coletivamente sobre os meios de lidar com os próprios problemas.

A assessoria objetiva o resgate da dignidade desses sujeitos oprimidos, aqueles que sofrem “*de três carências principais, capazes de sacrificar sua própria dignidade como pessoa e cidadão: são carências do ter, do poder e ser*” (ALFONSÍN, 1998, p. 95), e o faz através da democratização do Direito. Para que o Direito possa ser democrático, ou melhor dizendo com Lyra Filho (1982), para que seja um “*modelo de legítima organização social da liberdade*”⁷, demanda a construção de uma nova cultura jurídica, que vai se refletir ao nível do discurso, das práticas, das técnicas, do ensino e dos processos interrelacionais.

Essa democratização perpassa inescapavelmente o desafio da linguagem. Forçoso é esclarecer que a linguagem é um instrumento do poder social, pois que todas as relações sociais se devem à linguagem, afinal, são construídas pela troca de comunicações. A linguagem jurídica é a linguagem do poder político - principal especialização do poder social - e, por isso, quem a domina (os juristas) detêm o monopólio da organização, regulamentação e controle dos conteúdos das mensagens e das transmissões e recepções, que constroem e reproduzem as relações de poder (SEMANA, 1984, p.5). Como tal, a linguagem jurídica é uma barreira à compreensão do Direito para os homens e mulheres comuns, em suma, é fonte de opacidade⁸.

A linguagem técnica do direito anula o povo, pois este não a compreende, logo, não sabe como lhe reagir. Anula as experiências do povo, que não cabem nos

⁷ “O direito se faz no processo histórico de libertação enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência) quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito do próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que andam por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do direito).” (LYRA FILHO, 1982)

⁸ Os juristas “[...] se tornam, em consequência, depositários de uma forma de poder social específica, que se assenta não só no conhecimento técnico que possuem, mas também no correlato desconhecimento do leigo. O poder, assentado no conhecimento do modo de operar do direito, se exerce, parcialmente, pelo desconhecimento generalizado desses modos de operar. A preservação desse poder é assim fatalmente ligada à reprodução do efeito do desconhecimento.” (CÁRCOVA, 1998, p.165)

reduzidos limites do seu campo semântico. Em nosso falar e estar com o povo, temos que ser simples, mas não simplistas, como bem esclarece Freire:

No momento em que você se torna simplista no seu relacionamento com os camponeses, com os operários, ou com os alunos na sala de aula, isso significa que você parte do princípio de que eles são inferiores a você. Você age como se eles fossem incapazes de compreendê-lo. Temos que ser simples. Simplicidade, porém, não significa caricaturar como se fossem simplórios. (FREIRE, 1987, p. 75)

As práticas jurídicas emancipatórias precisam promover o resgate dessas experiências, dos valores e do modo de expressão do povo, mediando a crueza da linguagem jurídica pelo cuidado⁹ e pela sensibilidade à realidade e à cultura do outro a quem se fala. Por isso que Alfonsín ressalta que tudo que é importante para o povo deve ser levado em consideração nas novas práticas emancipatórias, seja

Religião, culto, liturgia, essa espécie de espaço místico que o povo adora em muitas das suas celebrações, em vez de serem consideradas como coisas estranhas à prática jurídica, merecem todo o cuidado que qualquer trabalho junto dele precisa respeitar, pois constituem parte importantíssima da cultura popular. (ALFONSÍN, 1998, p. 11).

A reciprocidade cuidadosa e respeitosa da linguagem é a tarefa primordial da assessoria, se pretende ser catalisadora dum processo de formação de consciência crítica, que dará à comunidade as asas para que voe sozinha. Então, cabe aqui, que se fale em compreensão, uma qualidade essencialmente humana. Precisamente por este caráter humano, é complexa, e não pode estar restrita apenas aos dados e fatos da realidade objetiva, tem que incorporar a subjetividade, tão própria de seres afetivos como somos, o que implica enxergar o outro com seu sofrimento, suas angústias, seus desejos, suas limitações, com ele se identificando e deixando-se sensibilizar pela afetividade compartilhada. A extensão jurídica popular é capaz de possibilitar esse tipo de compreensão, pela vivência e

⁹ Leonardo Boff sensivelmente nos fala do que é 'ser cuidante': "*Somos cuidantes quando prestamos atenção aos valores que estão em jogo, atentos ao que realmente interessa e preocupados com o impacto que nossa idéias e ações podem causar nos outros. Somos cuidantes quando não nos contentamos apenas em classificar e analisar dados, mas quando discernimos através deles, pessoas, destinos, valores. Por isso, somos cuidantes quando distinguimos o que é urgente e o que não é, quando estabelecemos prioridades e aceitamos processos.*" (BOFF, p. 7).

convivência cotidiana da realidade dos grupos e sujeitos oprimidos. Neste sentido, a colocação de Carolina Pereira Tokarski:

Ao comparar essas reflexões com a educação em direito, percebemos que as duas primeiras dimensões da compreensão trabalhadas por Morin podem ser trabalhadas em sala de aula e na pesquisa: a identificação de dados, informações, a leitura de textos, romances, filmes. Contudo, **a dimensão da compreensão complexa se enlaça *subjetiva e objetivamente*, e, na educação, esse enlace acontece quando trazemos nossas reflexões da sala de aula para dialogar com a vivência da extensão, onde a complexidade humana se revela dentro do seu contexto de existência.** (TOKARSKI, 2009, p. 72)

Nas salas de aula, o direito é um saber contemplativo, que apenas mostra o que *foi*, que deverá necessariamente corresponder ao que *é*, e inevitavelmente ao que *será*, eliminando a visão de outras possibilidades de futuro. Com as novas práticas de extensão realizadas por estudantes e professores, esse saber pode ser visto num tempo e num lugar diversos, com dimensões que se multiplicam do plano cartesiano da sala de aula, cujo estreito horizonte apenas permite divisar um futuro de repetições processuais. A prática então,

(...) Faz nascer na mente e no coração da(o)s última(o)s [o *estudante*], uma irreprimível e corajosa indignação ética, disposta a prestar um serviço eficaz de prática jurídica emancipatória em favor desta(e) outra(o), agora próxima(o), um “sujeito de direito” que deixou de ser abstratamente hipotético, tem nome e patronímico, lugar de moradia, precária embora, vítima da pobreza, da injustiça, da necessidade não satisfeita, dos seus direitos humanos fundamentais violados. (ALFONSÍN, 1998, p. 4)

A extensão, dessa maneira pensada e implementada, poderá vir a ser, de fato, educação para prática da liberdade, como defende Paulo Freire, em que universidade e comunidade realizarão sua emancipação juntos, através da construção de novos saberes (FREIRE, 1981). Mas para que cumpra tal função, está a reclamar um horizonte de sentido mais amplo, que tenha o condão de congregar interesses e atores diversos, para concretamente possibilitar a construção de uma nova cultura jurídica (SOUSA JR., 2008). O necessário alargamento de sentido foi encontrado no ambiente dos direitos humanos.

Os direitos humanos costumam ser alvo da sanha deslegitimadora dos setores mais conservadores da sociedade, que lhes atribuem os mais variados mitos

para anular sua força política. Mas são também vistos com reticência por certos setores mais próximos de um projeto popular de direito e de sociedade, em virtude dos desvios ideológicos que os direitos humanos sofreram, servindo muitas vezes como justificativa para práticas opressoras. O mesmo acontece com outros conceitos importantes para a compreensão do imaginário humanista da modernidade, como democracia, cidadania, paz e educação. Mas apesar disso, os direitos humanos continuam se destacando como uma alternativa concreta à conjuntura nefasta da dominação e da desigualdade. Continuam sobrevivendo no sonho ético da humanidade, e representam um espaço de diálogo concretamente possível entre vários setores, grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes.

Compreendendo o potencial emancipatório dos direitos humanos, que não reside nas declarações, embora se reconheça sua importância, mas sim na identificação surgida na luta por libertação que os seres humanos travam; e ainda, a necessidade de recuperar a dimensão pedagógica do Direito (WARAT, 2006), que escapa às teorias tradicionais, mas é imprescindível para a nova cultura jurídica; a educação em direitos humanos aparece como um caminho promissor para ampliação semântica da extensão universitária nos cursos de Direito. A nova cultura jurídica (SOUSA JR., 2008) que se antevê como possibilidade em construção no espaço extensionista deverá ser pautada nos direitos humanos, portanto a EDH parece ser o método e o conteúdo necessários à consolidação desse projeto. Entretanto, ainda faz-se necessário delimitar de que direitos humanos se fala, assim como de que educação se fala.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESENVOLVIMENTO, CONCEPÇÕES E SENTIDOS

(...) Aprendi que as palavras são portadoras de esperança, de encantos, geradoras de idéias, operadoras mágicas, porém, são também operadoras de discriminação, de ideologia e de dependência. As palavras carregam vida e morte. As palavras podem ser libertárias ou genocidas. As palavras têm vida própria, mobilidade e, portanto, apresentam-se como mortais.

Luiz Alberto Warat

2.1 DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos nasce juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada em 1948, no bojo das tragédias da Guerra, momento em que as atrocidades cometidas eram tão dolorosas que as nações sentiram a premência de dar-lhes uma resposta, afirmando normativamente valores que já há muito viviam no imaginário político coletivo. A Declaração enuncia um elenco de direitos, cria um compromisso de respeito destes, e veicula um certo desejo de que formem um padrão ético universal para os seres humanos e os Estados.

Logo em seu preâmbulo, estabelece para todos os Estados-Membros o compromisso de “*empenhar-se, por meio do ensino e da educação, em promover o respeito por esses direitos e liberdades*” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). A educação é assim colocada como um instrumento intrínseco da Declaração, e, por conseqüência, dos direitos que enuncia. É o meio de sua promoção, com vistas à formação de uma cultura de valorização da dignidade humana, de paz, de cidadania. Mas não apenas isso, a educação é também “*um fim em si mesma*” (ANDREOPOULOUS, 2007, p. 36), um direito humano fundamental, enunciado no art. 30 da Declaração, que destaca como um dos seus objetivos “*o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais*” (DUDH, 1948).

Não é sem razão que a educação ocupa este lugar estratégico no processo de efetivação dos direitos humanos. A história da humanidade é marcada

por atrocidades perpetradas por aqueles que deveriam proteger o povo da barbárie e assegurar o desenvolvimento da sua dignidade. A violência se reproduz nas sociedades em todo tipo de relação, escancarando sua face mais cruel nas regiões em que a desigualdade e, correlatamente, a discriminação e a exclusão se fazem mais presentes. As violações dos sujeitos, dos povos e dos valores foram – continuam sendo – tantas, que é forçoso chegar à conclusão de que declarar direitos não basta para que sejam respeitados. Por tais razões é que Marilena Chauí esclarece o significado pragmático das declarações de direitos:

A prática de *declarar* direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro, que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. Em outras palavras, a existência da divisão social (por exemplo, os grandes e o povo, em Maquiavel, as classes sociais, em Marx) permite supor que alguns possuem direitos e outros, não. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o *reconhecimento* de todos, exigindo o *consentimento* social e político de todos. (CHAUÍ, 2006, p. 9)

Para que este reconhecimento se transforme em orientação e conduta, é necessário criar uma cultura ética de valorização e respeito aos direitos humanos, o que se faz não apenas difundindo informações acerca dos direitos declarados, mas sim, destacando a historicidade desse processo de afirmação, resultante de lutas e revoluções sociais, e principalmente, evidenciando a sua incompletude. A Educação em Direitos Humanos há de cumprir o importante papel de contribuir para a valorização do ser humano, enquanto ser completo, histórico, político, cultural, afetivo, axiológico, e de promover o despertar da sua consciência enquanto tal. Para muito além da promoção de um elenco de direitos formulado a partir de um certo ponto de vista ocidental, liberal, moderno, burguês (sobre o qual ainda muito se falará no presente trabalho), a EDH deve se voltar para a realização prática da dignidade, através da emancipação dos sujeitos e grupos oprimidos e excluídos, pondo seus olhos no devir histórico do Direito, o horizonte de muitas outras lutas que tais sujeitos e grupos ainda haverão de travar para que tenham suas necessidades fundamentais satisfeitas.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ao reconhecer o direito fundamental à educação, em seu art. 13, reafirma aquele objetivo de promover a dignidade humana:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (PIDESC, 1966)

Vários outros instrumentos internacionais enunciam o direito de todas as pessoas à educação, e reiteram a sua posição de instrumento necessário à efetivação de todos os demais direitos humanos, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José), e outros acordos regionais (ANDREOPOULOS, 2007, p. 37).

Apesar de reiteradamente nomeada em tratados internacionais, a Educação em Direitos Humanos apenas passou a ser levada a sério enquanto política da Organização das Nações Unidas, e a ser objeto de real preocupação dos Estados, no contexto posterior à Guerra Fria. Andreopoulos (2007) faz uma importante análise desse momento histórico, problematizando a relação entre segurança internacional e proteção de direitos humanos, para desconstruir a aparente contradição aí situada.

Até este momento pós 1989, a grande preocupação da Organização das Nações Unidas era a manutenção da paz e da segurança internacionais, ou seja, garantir a ausência de conflitos bélicos entre os Estados, no que o outro objetivo primordial da entidade, a promoção e a defesa dos direitos humanos, era indefinidamente postergado. A segurança era uma preocupação das relações externas entre as nações, não das relações que se desenvolvem dentro de cada território nacional, entre grupos étnicos, religiosos, culturais, ou entre atores econômicos e sujeitos excluídos socialmente. Mas a conjuntura muda com o novo cenário mundial, em que o Estado se subsume ao mercado e se enfraquece nas transformações radicais na configuração econômica, na exclusão social, nas novas formas de imperialismo, nas novas relações de trabalho, sociedade de mercado globalizado e da informação, nas novas estruturas de poder e dominação diversas do Estado, na fragmentação da subjetividade e das relações. Surge então a compreensão de que necessidades humanas básicas não satisfeitas, ou suprimidas,

geram conflitos, aos quais, qualquer nação está sujeita (ANDREOPOULOS, 2007, p. 48).

A segurança está intimamente relacionada com as respostas que os Estados e as entidades internacionais podem dar a tais demandas, que, na verdade, são violações de direitos humanos. É necessário colocar a proteção de direitos humanos no centro das relações globais, para que a segurança também seja humanizada em termos interrelacionais. Por isso, a preocupação com a Educação em Direitos Humanos adquire importância a partir deste momento.

Em março de 1993, a ONU realizou o Congresso Internacional em prol dos Direitos Humanos e da Democracia, que instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, referendado logo depois na Conferência Mundial de Viena. Conferindo efetividade a este plano, em 1994, a Assembléia Geral da ONU criou a Década da Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2005 (ANDREOPOULOS, 2007, p.38), que define a EDH como:

Treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionadas ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, apud MAIA, 2007, p. 85)

Assim, os Estados-Membros receberam a recomendação de criar seus próprios planos de ação para cumprirem os objetivos da Década, de que a educação em direitos humanos fosse incorporada às ações educativas de todas as ordens, básica, superior, não-formal, formação de profissionais de justiça e segurança, bem como de outras áreas, como mídia e pesquisa científica.

O Brasil compartilha com outros países da América Latina um contexto semelhante de surgimento e desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. Isso ocorreu num período em que vivenciávamos um regime autoritário, durante o qual eram corriqueiras as violações executadas pela oficialidade. Em meio às lutas sociais e populares de resistência à ditadura, a cultura de respeito à dignidade e

defesa das liberdades propagada pela EDH aparece como um discurso e uma prática muito importante no cenário da militância.

A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América Latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos anos 80. (BASOMBRI, 1992, apud SILVA, 1995, apud ZENAIDE, 2007, p. 19)

Apesar de termos passado, junto com nossos vizinhos, pelo processo de redemocratização, o passado autoritário persiste como um vício, na reprodução da violência pelas relações de dominação e opressão. Para vencer esses padrões estruturalmente violadores da nossa sociedade, há que se criar uma nova cultura, através da formação para a cidadania ativa e a democracia.

Para efeitos do desenvolvimento da EDH no Brasil, os marcos mais importantes a serem considerados são: a Constituição Federal de 1988, que tem entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, reconhece os Direitos Humanos e os enuncia sistematicamente; o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, que levou à inclusão do tema de direitos humanos em diversos planos educacionais, como o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001); e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), fruto de elaboração de mais de três anos, liderada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, que envolveu especialistas, representantes da sociedade civil, de órgãos governamentais e organismos internacionais (PNEDH, 2007, p. 9).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se apóia nos já citados instrumentos internacionais e representa um importante mecanismo para a implementação da EDH no âmbito nacional, agora tida como política pública de caráter central. A educação “*é compreendida como um direito em si mesmo e uma meio indispensável para o acesso a outros direitos*”, portanto assume posição estratégica para o desenvolvimento da democracia e a proteção da dignidade humana, voltada, principalmente, para os sujeitos e grupos excluídos (PNEDH, 2007, p. 18).

Esse plano se divide em cinco eixos de ação:

I) Educação Básica, enquanto processo educativo formal, compreende o ensino infantil, fundamental e médio. A escola é a instituição de produção e reprodução do conhecimento, um espaço privilegiado de transmissão da cultura e de formação do imaginário social quanto a visões de mundo, valores, sentidos e utopias. Portanto, a escola precisa assumir sua responsabilidade de educar para os direitos humanos, para muito além da mera difusão de informações “conteudísticas”, via currículo escolar. A própria estrutura da escola precisa ser transmutada em um ambiente de prática e vivência coletiva da diversidade, da alteridade, do afeto, da cidadania, desde a elaboração do projeto pedagógico até as relações interpessoais entre discentes, docentes, demais profissionais e a comunidade.

II) A Educação Superior tem uma missão a cumprir para com a sociedade, pois o conhecimento científico, técnico e cultural que produz deve estar a serviço do desenvolvimento humano e da justiça social. A demanda da educação em direitos humanos deixa evidente que as universidades não podem permanecer inertes face à realidade da discriminação e da exclusão, devem se comprometer verdadeiramente com sua obrigação ética e política de formar não apenas profissionais, mas cidadãos, conscientes politicamente e capazes de contribuir para a cultura de direitos humanos. Segundo o PNEDH (2007, p. 27-8), a educação em direitos humanos deverá ser incluída não apenas no ensino, com disciplinas obrigatórias, optativas, ou tema transversalizado, mas também na pesquisa, pois o avanço da EDH depende do conhecimento qualificado e aprofundado nas ações para a paz e a cidadania; e, ainda, na extensão, pois é nela que se realiza mais completamente o dever histórico da universidade, que, através do diálogo com a comunidade, pode desenvolver sua sensibilidade e seu potencial transformador.

III) A Educação Não-Formal corresponde à produção e apreensão do conhecimento em espaços diversos do sistema educacional, afinal, a escola e a universidade não detém o monopólio do saber. A educação também ocorre nas comunidades, nos movimentos sociais, nas organizações políticas e nas ações culturais, e nesses espaços, a prática educativa libertadora tem uma tradição muito maior, e as possibilidades emancipatórias da EDH se apresentam com mais clareza e premência do que na estrutura conservadora e resistente a mudanças da escolarização formal. A educação popular já vem há muito tempo sendo implementada nesses espaços, com ênfase nos grupos marginalizados e oprimidos, visando seu empoderamento político, e encontra na educação em direitos humanos

uma comunhão de objetivos e valores, que pode significar um avanço para ambas, na conquista de direitos e cidadania democrática.

IV) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, pois apesar de vivermos num Estado Democrático de Direito, a violência institucional, a repressão injustificada e o abuso de autoridade são atitudes corriqueiramente adotadas pelos agentes estatais. Assim, a constituição de uma cultura de democracia, paz e cidadania requer a transformação da estrutura coercitiva de poder. Requer, portanto, a formação de outros valores, o cultivo de outras práticas, baseadas no respeito aos direitos humanos fundamentais, para que a segurança pública seja uma realidade a ser buscada na justiça social. Nos termos do Plano, todos os profissionais envolvidos nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária, a exemplo das polícias, ministério público, magistrados, deverão ser envolvidos no processo de capacitação em direitos humanos, para que passem a atuar como seus defensores e promotores (2007, p.36).

V) Educação e Mídia, reconhecendo que no momento atual de capitalismo globalizado, de sociedade da informação, os meios de comunicação exercem enorme influência na formação do imaginário coletivo, de padrões culturais, comportamentais, valores e opiniões. Usualmente, têm servido à difusão da ideologia dominante, excludente, individualista, branca, liberal burguesa, desenvolvimentista, mas trata-se de um espaço político em disputa pelos sujeitos marginalizados a favor da contra-hegemonia ideológica e cultural, pois todos percebem a amplitude do seu alcance social. A mídia pode também servir ao processo educativo em direitos humanos, e isso se faz mediante a democratização dos conhecimentos, das técnicas e dos meios midiáticos, para que sejam apropriadas pelo povo na criação e ampliação das mídias comunitárias (PNEDH, 2007, p. 39).

A institucionalização da Educação em Direitos Humanos representa o reconhecimento pelo Estado de que tem uma tarefa a cumprir para com a construção e o fortalecimento da cidadania democrática, e, portanto, pode ser entendida como um avanço político. Contudo, há que se ter em mente as armadilhas ideológicas que podem acompanhar a enunciação de direitos e de políticas públicas. Como diz Marilena Chauí (2006, p. 10), lembrando Marx, o direito e a lei servem como fator de ocultamento da dominação e da divisão de classes, pois criam a ilusão da universalidade, da generalidade e de uma comunidade abstratamente

igualitária, afastando do imaginário coletivo a dimensão do conflito inerente às relações sociais desiguais. Assim, os direitos humanos podem ser também ilusórios, por ocultarem a opressão sob uma tinta garantista.

Essa contradição fica bem evidente quando observamos as declarações internacionais e nossa própria constituição na sua prática reiterada de afirmação do direito à propriedade privada como um direito humano fundamental, aparentemente ignorando que é ela a principal fonte de violação (violência estrutural) da dignidade humana, pois é geradora de exclusão. Costuma-se declarar também a liberdade de pensamento, expressão e de opinião, deixando de lado a questão da manipulação e do monopólio da informação; ou mesmo o caráter alienante das relações de trabalho, que enclausura o potencial transformador humano em uma racionalidade mecanicista repetitiva adestradora; ou mesmo a disciplina dos corpos, das mentes e dos corações, empreendida pela educação, pelo Estado Penal e pela medicina (CHAUÍ, 2006, p. 10).

O discurso oficial da Educação em Direitos Humanos não é suficiente, mas nele é possível entrever o lampejo da mudança. Ao enunciar direitos, o Estado se exime de seu papel de mantenedor e reproduzidor do status quo, mas simultaneamente inscreve-os no imaginário popular como promessas, ou mais que isso, compromissos assumidos via normas jurídicas, que, se percebidos enquanto tal pelos seus sujeitos (os quais precisam adquirir a consciência histórica de serem sujeitos de direitos), podem ser convertidos em objeto de luta, e fortalecer o processo de emancipação. Por mais que o capitalismo globalizado consiga se apropriar dos discursos devorando-os e transmutando-os, mesmo aqueles que são frutos do sonho da liberdade e da emancipação, não consegue exterminar essa utopia da criatividade humana. É necessário buscá-la nas profundezas dos seres oprimidos, pois é onde reside o germe da indignação. Afinal, não há dominação sem resistência, a violência da opressão sempre deixará marcas que servirão para o despertar da consciência, adormecida pela disciplina e pela ideologia.

Avaliando essa capacidade expropriatória do capital, que alcança idéias, pensamento e sonhos, repetindo à exaustão os discursos vazios, de objetivos disciplinadores e homogeneizantes de sua ideologia e percebendo que o presente é o tempo dos desencantamentos, das desilusões e das decepções ante a barbárie com que nos deparamos mais e mais corriqueiramente desde o fim do século XX, a conclusão é desalentadora. Aquelas palavras que, na modernidade, representavam

o horizonte da emancipação – democracia, cidadania, direitos humanos, educação – restaram vazias de sentido. A sua refundamentação é imprescindível para a redenção do horizonte de significados da educação em direitos humanos, que não pode ser sem a ressignificação concreta dessas palavras; e para que estas possam ser postas novamente em uso por quem delas precisa para “*ser mais*”, na expressão de Paulo Freire.

Nessa busca, o caminho escolhido é o trilhado por Warat (2006), com sua pedagogia da alteridade, da amorosidade e da poética, e ao lado dele, Lyra Filho, que busca redefinir o conteúdo dos direitos humanos no “*processo concreto da humana libertação*” (1986), além de Boaventura de Sousa Santos (2002), a contra-hegemonia que propõe, e, finalmente, Paulo Freire (1987, 2002, 1981, 1997) e a educação popular.

2.2 NOVOS SIGNIFICADOS NA REDENÇÃO DOS CONCEITOS: DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Warat adverte sobre a dificuldade de se pensar além do já estabelecido, ainda mais quando esse já estabelecido é ideologicamente apresentado por instituições responsáveis pela manutenção da ordem (magistratura, universidade, igreja) como o mais justo, mais certo, correspondente à justiça e à ética, aos frutos de uma luta politicamente correta. Atenção ao conselho do autor, de que estejamos

De coração aberto e atentos a tudo o que pode dar-se numa relação com o outro, desarmado de certezas ideológicas, com o coração aberto a tudo o que os vínculos com o outro pode brindar, procurando as palavras, os relatos, as ilusões que nos ajudem a olharmos a nós mesmos” (WARAT, 2006, p. 8).

Para assim, “*poder produzir o novo, conviver com o imprevisível e poder escutar meus próprios sentimentos, valores e esperanças*” (WARAT, 2006, p. 7). É através das palavras que inventamos e reinventamos o mundo, então também elas precisam ser reinventadas, para que não sejamos governados pelo sentido que outros lhes atribuíram, conforme sua determinada forma de pensar.

Em primeiro lugar, sobre os direitos humanos, em sua ressignificação, há que se buscar a sua origem histórica, e incorporar nessa compreensão as

condicionantes sociais, culturais e políticas da realidade que produz e reproduz o discurso e a prática dos direitos. O surgimento dos direitos humanos não corresponde exatamente ao surgimento do humanismo, embora tenha sofrido influências dessa filosofia iluminista, principalmente quanto aos direitos civis e políticos. São uma criação do Século XX, construídos sobre os escombros da 2ª Guerra Mundial, a partir da fundação da Organização das Nações Unidas (FLORES, 2007). Portanto, são uma criação de nações ocidentais, liberais burguesas, por isso mesmo, são marcados pelos valores e pelos interesses dominantes dessas sociedades.

Os direitos humanos surgem com uma pretensão universalizante, no sentido de que esses valores enunciados normativamente em Declarações e Pactos alcancem toda a humanidade, prevalecendo como a cultura global definitiva. Embora seja verdade que a cultura de direitos humanos era “*intenção, desejo, vontade política de muitos que a vislumbravam como uma virtualidade para construir um mundo melhor, e sem conflitos*” (SILVEIRA, 2007, p. 251), o que ocorre de fato é a expansão universalizante da cultura dominante ocidental, numa tentativa de “ocidentalização” do mundo, uma homogeneização segundo os termos da racionalidade moderna. Chaves Flores, comentando Lévi-Strauss, que já na década de 60 questionava o problema do etnocentrismo, desvela a verdadeira face capitalista da universalização dos direitos humanos, que ignora diferenças étnicas, raciais e culturais, em favor de um esquema único de sociabilidade, pautado no individualismo, na apropriação privada dos meios de produção, no consumo, e no domínio disciplinador dos corpos.

Haveria, de fato, uma materialidade capitalista e imperialista muito além da propalada universalização de direitos e das intenções educativas: exércitos e soldados, postos comerciais, plantações, indústrias, missionários, mensagens, propaganda política e vantagens econômicas. (FLORES, 2007, p. 63)

Em nome dos direitos humanos, inúmeras atrocidades foram e são cometidas. Sob o pretexto do bem comum, o mal destila seu caminho insidioso, dizimando culturas, devastando o meio ambiente, destruindo nações. Em nome dessa racionalidade humanista, tudo é pretexto para manutenção da desigualdade social, da opressão e da discriminação. Por isso, é tão urgente promover o resgate desses termos (WARAT, 2006, p. 10).

Se vivemos a coisificação do ser humano, a mercantilização da vida, o consumo dos afetos, e a erosão das relações, como falar em direitos humanos? Mais uma vez, Warat nos diz, “*as concepções dominantes sobre educação, direito e saber constituem, por si mesmas, violências aos Direitos Humanos e estão a serviço de uma lógica exclusiva da discriminação e, posterior, exclusão social.*” (2006, p. 26) Então, onde é possível encontrar a humanização do direito?

Certamente, não na normatização jurídica, seja em termos de declarações internacionais de direitos, ou de Constituições, às quais reconhecemos o imenso valor enquanto conquista política, mas que não podem ser entendidas como a fronteira última da emancipação. Segundo Lyra Filho, esses instrumentos são compilações dos direitos existentes em determinado momento histórico, e são, justamente por isso, incompletos, enquanto que o real conteúdo dos direitos humanos é aberto, está no fazer e no devir histórico das lutas por justiça social.

Trata-se de fundamentar os direitos humanos, conscientizados, reivindicados e exercidos pelos povos, classes, grupos e indivíduos em processo de libertação – e, quando me refiro aos direitos humanos trato não só daqueles que já constam das declarações “oficiais”, mas também dos que vão surgindo no processo mesmo e que, só eles, podem validar as derivações normativas, isto é, os incidentes de positivação, mediante os quais o direito é formalizado. Esse incidentes, como tenho assinalado, não confinam, portanto, a produção jurídica ao âmbito estatal (como ela é inexatamente vista pela tradição ainda majoritária), mas aparecem, pelo menos em nove pontos diferentes, em que a luta de classes e grupos estabelece derivações normativas, com pluralidade dos ordenamentos conjetantes. (LYRA FILHO, 1986, p. 299)

Também é isto que Warat propõe, a humanização do direito pelo encontro com o outro excluído no processo mesmo de emancipação coletiva. O outro, do qual a ideologia capitalista globalizada do medo e da anomia nos afastou, o outro, onde reside a desconfiança, o outro, denunciado como fonte de conflito. Apenas nesse encontro com o outro, é possível encontrar a nós mesmos, elaborar a compreensão complexa do que é ser humano, em toda sua completude/incompletude cultural, emocional, afetiva, política; aceitando o conflito como fator de produção de mudança, não isolando-o no mundo jurídico positivista processual.

Intuo que a madeixa que contém a resposta pode começar a desenveredar-se dizendo que o direito se humaniza e a identidade jurídica volta a se solidificar, reconstruir em uma totalidade complexa

seus fragmentos, apostando na realização de um processo de “cidadanização do jurídico”. Entendo por tal, os mecanismos que permitam realizar concreta e historicamente práticas moleculares de fluxos esquizofrênicos (Guatarri) que permitam aos excluídos construir o espaço político de sua identidade, de suas emoções e de seus afetos. (WARAT, 2006, p. 17)

Então é possível começar a identificar a tarefa da educação, e principalmente da educação que se propõe a ser promotora de uma cultura de direitos humanos: promover o encontro de alteridades. O revolucionário jurista argentino propõe uma via pedagógica que requer a renúncia às teorias globalizadas, universalizantes, pois estas só podem conduzir ao totalitarismo; requer a renúncia à razão abstrata que aprisiona o pensamento ao racionalismo; o reconhecimento de que não há verdade absoluta, e de que é impossível haver sociedade unificada; uma pedagogia que requer também o encontro com a alteridade, para na autonomia e no conflito, buscar os novos rumos para construção da vida (WARAT, 2006, p. 11).

A conceituação predominante de direitos humanos, conforme já descrita, exclui de seu âmbito os sujeitos que não se enquadram no padrão de humanidade que quer difundir. Suprime, primeiramente, as mulheres, metade da humanidade, que apenas conseguiu ser incorporada na categoria “sujeito de direitos humanos” com a luta feminista a partir da década de 60 (FLORES, 2007, p. 71), mas que, apesar disso, ainda está longe de ter satisfeita a primeira de suas demandas: a igualdade de gênero. Suprime culturas com vivências de sociabilidade diversas da liberal, suprime também os países periféricos, bem como as classes e grupos marginalizados, tanto dentro dos países periféricos quanto das próprias nações desenvolvidas. Estes são os grandes silêncios históricos da globalização hegemônica, as ausências que, recusando a dominação, clamam por voz e impõem sua presença no campo de disputa democrático por direitos. Nessas vozes, na sua memória recuperada, e no seu processo infundável de libertação¹⁰, está o real significado dos direitos humanos, no qual a educação vai se revigorar e se renovar.

Ferreira (2007, p. 135) chama atenção que no Brasil, como em muitas outras nações, os invisíveis são os povos indígenas, os negros, os quilombolas e

¹⁰ Lyra Filho é quem fala da liberdade como processo: “A essência do homem não é, portanto, a liberdade, nem, muito menos, a determinação; é a possibilidade que ele tem de libertar-se, à medida que vai descobrindo o que o ‘determina’.” (...) E continua: “Sem dúvida, a liberdade pessoal só se realiza nos espaços conquistados pelo esforço coletivo (de grupo, classe ou povo); mas o processo de libertação coletiva permanece delimitado, em sua legitimidade, pelo fato de que a libertação para cada um é condição da liberdade de todos (Marx-Engels, 1983, 4, 482)”. (LYRA FILHO, 1986, p. 307)

membros de outras comunidades tradicionais, as mulheres, os idosos, os deficientes, a população GLBTs (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros), que têm feito sua história longe dos livros didáticos, e que trazem outras experiências de subjetividade e comunidade resistentes ao capitalismo globalizado. Ressalta a importância de conferir-lhes visibilidade no processo educativo, principalmente, com o resgate da memória.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à “Memória Oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. (POLLAK, 1989 apud FERREIRA, 2007, p. 137)

Aqui, o que se pretende é a recusa às justificações abstratas dos direitos humanos, em uma divindade ou razão superior, em favor da materialidade desses direitos enquanto necessidades humanas de grupos, classes e pessoas marginalizadas. O sujeito de direitos não mais como uma entidade linguística desprovida de corpo e de alma, mas como um ser real, multiplamente condicionado pela realidade circundante – e pela sua própria realidade interna –, e dotado de uma subjetividade crítica, transgressora, poética, mística e amorosa.

A racionalidade moderna, em sua expressão jurídica, matou a subjetividade com a imposição do normativismo. Segundo Warat, trata-se de um conjunto de teorias e crenças ideológicas, que foram construindo sob o título da lei, uma identidade para os juristas, de caráter normativista, que reduz toda cultura à aplicação da lei, desvinculando-a da noção de justiça e da sua função precípua de lidar com os conflitos (2006, p. 13). Anulando o conflito, anulou também a força criativa de palavras como cidadania e democracia, reduzindo-as a abstrações ideológicas, de caráter desmobilizador, que distanciam-se do mundo real, até perderem de vista a luta e a complexidade necessários à transformação da vida.

E mais ainda, destruiu a capacidade de admiração dos seres humanos, porque deslegitimou o valor poético, a dimensão estética, sensível e emocional da reflexão e da compreensão, estes foram suprimidos pelo paradigma da modernidade, que em sua tendência coisificante do humano, os qualifica como irracionais. Recuperar a subjetividade é fundamental, pois

O poético é a maneira mais desgarradora de mostrar o valor ético das condutas humanas. Porque o melhor lugar da realização da Ética, considero, é a estética. A razão moderna sempre teve uma cota considerável de poesia e loucura, entendida como as margens do normalizado socialmente. (WARAT, 2006, p. 12)

Recuperar o conflito, como categoria analítica e motor de transformações; legitimar a diferença, como essência do ser humano; e legitimar o outro, porque a cultura e qualquer renovação dela, só se perfaz na comunhão de alteridades. A partir disso, é possível a construção de outra universalidade, diversa da do capitalismo globalizado, na qual “*o mercado e a acumulação capitalista são os limites à universalidade dos direitos*” (SILVEIRA, 2007, p. 263). O universalismo hegemônico não se sustenta porque a universalidade de direitos é uma promessa nunca realizada, sempre adiada e esquecida. Então onde buscar esses valores comuns, nos quais, mesmo com as diferenças culturais, todas as pessoas podem se realizar como humanidade, sem abandonar a identidade? Segundo Santos, que denomina essa tendência de *cosmopolitismo*, um dos processos constitutivos da globalização contra-hegemônica, esse encontro acontece em

(...) Um conjunto vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão, a discriminação social e a destruição ambiental produzidas pela globalização neoliberal, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias da informação e de comunicação. (SANTOS, 2006 apud SILVEIRA, 2007, p. 260)

Silveira prossegue, dizendo que “*tais experiências têm, na exploração e na discriminação, uma tessitura histórica em comum e incomum; um horizonte de lutas compartilhado; problemáticas que repercutem sobre os seres humanos enquanto espécie*” (2007, p. 260). O mesmo nos diz Warat, defendendo que a globalização pode aproximar culturas diferentes e abrir-lhes mutuamente novas possibilidades de luta e de organização, que antes não conheciam pelas restrições territoriais, lingüísticas e ideológicas de suas nações em relação ao mundo.

Globalizar a cultura é entrar em dialogo com as diferenças e transnacionalizá-las ou transetnitizá-las. Isto é uma parte da problemática da mediação como política cultural. Acredito que uma nova concepção dos Direitos Humanos, da cidadania e da Educação, assim como a consideração de suas novas articulações, deve ser pensada no interior dos consensos produzidos desde os devires de transnacionalização cultural. (WARAT, 2006, p. 29)

A educação em direitos humanos encontra nessas experiências, na valorização dessa socialização cultural realizada pelos sujeitos excluídos da modernidade, o seu horizonte de sentido. Mas há que se deixar claro que a compreensão da historicidade e da incompletude de qualquer teoria universalizante tentada até aqui, além da constatação da insuficiência de qualquer elenco de direitos compilados até então, não basta para superação das tendências totalitárias e das verdades absolutas nesse processo de educar e educar-se.

Para uma cultura de direitos humanos de possibilidades realmente emancipatórias, é necessário falar, ainda, de uma outra racionalidade, não apenas cognitivo-instrumental como prevalece no paradigma da modernidade, mas que esta racionalidade estéril se deixe penetrar e florescer pela racionalidade moral-prática e estético-expressiva (SILVEIRA, 2007, p. 268). Santos (2006 apud SILVEIRA, 2007, p. 268) destaca que “*não há só uma forma de conhecimento, mas várias*”.

A cultura jurídica, seguindo a regra da racionalidade científica moderna, divide e compartimentaliza os fenômenos, pondo o fato de um lado, o valor de outro, a norma de outro, tudo isso apartado da realidade, da conflitualidade e das emoções. Mas a nova cultura jurídica, pautada nos direitos humanos refundados na alteridade, no processo de libertação e na construção social da cidadania¹¹, a ser levada a efeito também pela educação, requer a união dessas dimensões da identidade, e a relação dessas várias racionalidades, das várias formas de conhecimento. A linguagem da razão cognitivo-instrumental difunde o mito das verdades neutras, que conduzem a uma censura de certos saberes, sob o discurso de que não se enquadram nos seus modelos científicos, mas, na verdade, trata-se de deslegitimar saberes contrários à dominação instalada.

A educação na pedagogia da modernidade é tudo que vem de fora, que é ensinado por outrem, para alguém que apenas recebe passivamente os conteúdos. Os exames são concursos de memória e do saber do professor. É mera repetição. Educar, quando significa disciplinar, não é formação, é treinamento, é adestramento. Essa educação nos prova que a ação pedagógica não é neutra, pelo contrário, faz opções por determinados valores, comportamentos e padrões de “normalidade”.

¹¹ Segundo Tokarski (2008, p. 49) esta foi a expressão utilizada pelo Professor José Geraldo Sousa Junior ao explicar o significado dos direitos humanos em reunião realizada no Núcleo de Estudos para a Paz, dia 14 de maio de 2007.

(...) Educar pode significar também a preparação que direciona o desenvolvimento destas ou daquelas habilidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística. (BITTAR, 2007, p. 314)

A educação é empregada para disciplinar a alienação, deixando-nos vazios, e assim, perdemos também todo o senso de responsabilidade moral. É essa educação deformadora que Paulo Freire denuncia como educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual de encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2005, p. 67)

Portanto, a educação redimida – ou como lindamente diz Freire, a educação libertadora – requer uma pedagogia estética, poética, lírica, ética, pois a pedagogia mecanicista, técnica, pretensamente neutra, repetitiva já provou seu fracasso em formar cidadãos para o exercício da democracia. Fracassou até mesmo em formar profissionais competentes, no Direito e em outras áreas do conhecimento. A educação é responsável pelos seres que forma, logo, é responsável pelos resultados que essa formação vai ter na vida política e na comunidade (BITTAR, 2007, p. 314).

Por isso é que Warat defende a *pedagogia do amor* (2006, p. 42), a educação guiada pelos afetos, que não se prende a nenhum objetivo pré-definido, e funciona como um espaço aberto de liberdade criativa, em que o aprendizado é poético, em que há surpresas, confusão, dúvida, êxtase, com espaço para o desejo, para a angústia, para a perplexidade. Uma pedagogia que aceita discordâncias, que aceita e quer a revolta, a desconstrução, uma pedagogia que promove o encontro com o outro, uma pedagogia da mediação.

A educação não pode falar em tolerância, porque é exatamente onde reside a hipocrisia. Tolerar é não compreender, é não identificar-se, é não sensibilizar-se. A ideologia do politicamente correto demanda apenas tolerância, que corresponde aos ideais assistencialistas, já discutidos quando confrontamos os métodos tradicional (assistência) e inovador (assessoria) de extensão jurídica universitária, mas a questão é educar para a alteridade, para a empatia. Não se pode tolerar a diferença, esta deve ser estimulada enquanto fonte criadora. A diferença é essencial para a dialogicidade, e o conflito, necessário para a mudança.

Neste termos, a educação em direitos humanos não pode prescindir do salto qualitativo revolucionário ao encontro da dialogicidade. Esta é a essência da educação como prática da liberdade, conforme descrita por Freire. No diálogo, compreendido como práxis – reflexão e ação –, é que nascem e renascem os sentidos que homens e mulheres criam para suas vidas, então, se diálogo tem na palavra sua matéria, a ela tem de ser reconhecida a sua força destruidora e encantatória.

Vivemos num mundo de silêncios, ou quando muito, de palavras inautênticas (FREIRE, 2005, p. 90), desapregadas da realidade da vida em comunidade, o que resulta numa existência alienante na qual o ser humano não consegue se compreender, compreender o mundo e muito menos agir para modificá-lo. A educação em direitos humanos, recuperando a palavra, e recuperando as palavras (muitas outras além das já mencionadas aqui, democracia, cidadania, direitos humanos, liberdade), através da práxis¹² da dialogicidade, da maneira que Freire propõe, como teoria para a ação educativa, pode ser um caminho viável para essa libertação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles *novo pronunciar*.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

¹² A Práxis, segundo Freire, vai além da ação, que poderia resultar em mero ativismo, que em último instância, também é alienante; vai além da reflexão, pois requer também criticidade. A verdadeira práxis se opera congregando ação e reflexão crítica. “É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida.” (FREIRE, 2005, p. 59)

(...) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 2005, p. 90-1. Grifos do autor)

A educação para a liberdade significa realizar uma ação política, assumindo-a enquanto tal, na qual prevalece o diálogo crítico e libertador com os sujeitos oprimidos, levando-os a refletir sobre a condição concreta da opressão, o que desencadeará a ação (FREIRE, 2005, p. 59). E é imprescindível que seja reflexão elaborada *com* os sujeitos, não *para* eles, ou *por* eles, pois, a libertação não pode ser doação – com o que estaríamos de volta ao padrão objetificante do ser humano –, tem que ser fruto da conscientização (FREIRE, 2005, p. 61). A prática pedagógica deverá ser orientada para o despertar dessa consciência, e desde o início, deixar claro as incertezas dos resultados, e a responsabilidade que cada sujeito, individual e coletivamente considerado, tem com seu processo de libertação e com o processo de libertação do outro.

Então, se a educação é ação cultural para a liberdade, um processo dialógico permanente de homens e mulheres em comunhão reflexiva-ativa, e se os direitos humanos são horizontes de sentido que se criam e recriam no processo de libertação humana, não há como ignorar que estas palavras estão inexoravelmente unidas na inevitável pulsão de liberdade do ser humano. Já dizia Cecília Meireles, “*Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência, a vossa! (...) A liberdade das almas, ai! com letras se elabora...*” (trecho do Romanceiro da Inconfidência, “Das Palavras Aéreas”).

A educação em direitos humanos é também educação para a democracia, educação para a cidadania e educação para a paz. Então, prosseguindo com o processo de “desinvenção” do já estabelecido, há que se buscar os sentidos desejáveis dessas palavras, conferindo-lhes a força transformadora que Freire defende.

Partindo da democracia, esta conforme entendida pelo liberalismo, e propalada para o mundo, no dizer de Chauí, redonda num “*regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais*” (CHAUÍ, 2006, p. 1). A autora esclarece:

Visto que o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição, essa definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada “livre iniciativa”, e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência

judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e desenvolvimento por meio da repressão; e, em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da *eficácia*, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado. (CHAUÍ, 2006, p. 01)

Ocorre que a interpretação liberal da democracia lhe retirou toda sua força valorativa, relegando-a a um discurso, a uma falácia da modernidade denominada Estado Democrático de Direito. Mas o que a ideologia individualista, da competitividade e da eficiência não nos permite ver é que a Democracia abarca uma realidade muito maior: é a forma pela qual se organiza a sociedade com base na igualdade e na liberdade. É por isso que a democracia, numa sociedade de classes enfrenta graves contradições: Como manter os princípios da igualdade e da liberdade, face à desigualdade real? Como operar com os conflitos – que são a sua dinâmica – se eles expõem as suas vicissitudes? Segundo Chauí, tais dificuldades são equilibradas pela *idéia de direitos*, que traduz o que há de incongruente na democracia em uma linguagem conformadora, aparentemente capaz de resolver os problemas da sociedade. Mas se essa linguagem pretende ocultar a verdade da dominação operada sob a capa dos valores universais, ela também desvela o potencial emancipatório de uma democracia verdadeira, pois

Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser. (CHAUÍ, 2006, p. 2)

O sentido que se pretende recuperar na democracia está na sua qualidade de realidade passível de mudanças. A democracia, assim como os direitos humanos, não é, *está sendo*, no permanente revolver dos anseios das pessoas, os quais, em uma sociedade desigual como a nossa, correspondem a uma série de necessidades básicas não satisfeitas. À medida que as contradições se aprofundam, as pressões dos excluídos tendem a aumentar e o poder não pode se furtar a dar

uma resposta. Ao reconhecer a legitimidade dessas pressões e dessas necessidades, abre caminho para o reconhecimento de direitos, que por sua vez, iluminam um futuro de outros, e de outros, e de outros.

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à *criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos*. Eis porque podemos afirmar que a democracia é a *sociedade verdadeiramente histórica*, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria *práxis*. (CHAUÍ, 2006, p. 3)

Há que se ter em mente que a abertura democrática ao devir histórico sinaliza para a possibilidade de mudança, mas esta é operada pelos homens e mulheres na vida real, via ação-reflexão do seu processo de libertação. E isso depende da conscientização dos oprimidos, tanto da opressão que sofrem, quanto da missão que têm de serem sujeitos do seu próprio destino. As classes dominantes não são, nem querem, nem podem ser democráticas, então, se a democracia existe, é porque foi fruto de lutas populares. A luta popular por direitos é a história da democracia (CHAUÍ, 2006, p. 13).

A educação para a democracia nada mais é do que a ação cultural para a liberdade (FREIRE, 2005), pois para que este sistema de governo possa ser verdadeiramente humanizado, capaz de atender às necessidades das várias identidades culturais convivendo no espaço nacional e não mais violar seus direitos, requer cidadania efetiva, que, por sua vez, requer sujeitos emancipados. Por tal razão é que Adorno, em "*Educação – para quê?*", chama atenção para o fato de que a crise da educação é uma crise política, portanto a idéia da educação libertadora é uma idéia política, e o seu objetivo é dar significado concreto à democracia:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma

democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003, p. 140)

Obviamente, a sociedade brasileira está longe de ser democrática, manifestando um caráter violento, autoritário, desigual, em suma, violador de direitos humanos. A esfera pública pertence aos grupos dominantes e à sua cultura, que com esse domínio, bloqueiam manifestações culturais diversas, advindas das classes populares. Trata-se de uma espécie de ausência fabricada, pelo conjunto da mídia de massa, que monopoliza as informações e, conforme manobras determinadas, manipula a opinião difundindo uma espécie de consenso. A lei é convertida em instrumento de privilégios para os ricos e de repressão para os pobres, e os direitos restam naufragados nessa distorção (CHAUÍ, 2006, p. 4-5).

E a educação, da maneira como a conhecemos no sistema educacional – do ensino básico ao superior, e mesmo em outros ambientes, onde se dá a educação não-formal, que acaba copiando o modelo da escola – e como tão bem desconstruída por Freire, não é capaz de promover a formação necessária para a modificação dessa realidade. Na verdade, “*as concepções dominantes sobre educação, direito e saber constituem, por si mesmas, violências aos Direitos Humanos e estão a serviço de uma lógica exclusiva da discriminação e, posterior, exclusão social.*” (WARAT, 2006, p. 26)

Aliás, essa educação não é, nem pretende ser formação, é simplesmente treinamento, treinamento para a repetição. O papel da educação formal (e de toda educação que reproduzir esse modelo) continua sendo corretivo. Trata-se de uma institucionalidade que atua para que os indivíduos se adequem ao modelo de normalidade. A escola – e a escolarização – se associa a outras instituições totalitárias, como hospitais, manicômios, judiciário, prisões, para cumprir os objetivos normalizadores do sistema de capitalismo globalizado (WARAT, 2006, p. 43).

Se tal concepção de educação não corresponde aos anseios de uma sociedade democrática que se pretende construir, também vai de encontro ao pleno exercício da cidadania, logo, não serve para a extensão jurídica popular e muito menos nova cultura jurídica. Em sentido contrário, a educação desde/em/para os direitos humanos que se persegue neste trabalho é um meio de realização do pleno exercício da cidadania. É claro que não se fala da cidadania como moldada pelo

liberalismo, uma versão estática, que restringe juridicamente seu exercício às instâncias de participação formal estabelecidas pelo poder político e econômico.

A interpretação liberal da cidadania ignora as condições desiguais entre os sujeitos, já que, em nível de abstração, declara-os iguais perante a lei, para em seguida, na materialidade da execução, desconhecer as demandas por inclusão das identidades culturais, econômicas e sociais. A cidadania entendida dessa maneira pode conduzir as ações de educação em direitos humanos para o mero assistencialismo, pois os esforços de promoção desse exercício estariam centrados em ensinar

Àqueles que não exercem sua cidadania habilidades sociais, políticas ou econômicas específicas de que não dispõem atualmente; fornecer-lhes informações importantes ou úteis sobre o funcionamento das instituições opressoras sob as quais estão vivendo; e oferecer materiais ou outro tipo de assistência que possam garantir seu acesso institucional. (MEINTJES, 2007, p. 123)

Muito já foi dito neste trabalho sobre o assistencialismo, como se manifesta em relações verticalizadas, e como adota uma teoria-ação antidialógica, comentada por Paulo Freire (1979). O perigo do assistencialismo, segundo Freire, consiste justamente em permitir a manutenção das estruturas opressoras, sob o pretexto da solidariedade. Reforçamos aqui a recusa ao assistencialismo, em favor de uma postura extensionista, bem como pedagógica, de caráter dialógico, que toma decisões e constrói o conhecimento com os sujeitos no processo educativo, nunca por eles, ou para eles.

A proposta de educação e de extensão que presentemente se discute as considera como vias para a cidadania verdadeira, o que implica outorgar a esse conceito um caráter dinâmico, em que seus sujeitos estejam situados historicamente e sejam considerados enquanto seres complexos, multifacetados, que têm demandas de inclusão diferenciadas a depender do contexto e das necessidades a serem consideradas. A inclusão não pode ser meramente jurídica, o acesso às instâncias de decisão através do processo eleitoral representativo não basta, pois as carências são muito mais profundas. A carência de cidadania em nossa sociedade, originada da supressão da noção de comunidade, é carência de direitos humanos, ou mais além, é carência do direito a ter direitos.

Segundo a professora Miracy Gustin, assegurar o pleno exercício da cidadania significa “*a democratização de relações diversificadas que se dão tanto*

nos espaços domésticos, quanto produtivos, ou político-comunitários” (GUSTIN, 2008, p. 14). E compreende como pressupostos de democratização para a constituição dessa cidadania: a) a desocultação das variadas formas de opressão nessas relações, resgatando o “princípio de comunidade”, que se realiza a partir de formas organizativas e participativas, e não só na atribuição individual de direitos e deveres; b) a possibilidade de relações horizontalizadas, em todas as camadas sociais, e que sejam co-extensivas entre os indivíduos e grupos que as compõem; c) estruturação a partir de formas político-jurídicas que localizem as competências interpessoais e coletivas (GUSTIN, 2008, p. 14-5).

Essa agenda da cidadania efetiva e ativa, no rumo da transformação da estrutura desigual da sociedade, se comunica com a proposta de educação para os direitos humanos de Warat, conforme já referida, mas que pela precisão e clareza, merece mais uma citação:

Estamos fazendo menção a uma concepção da relação educação-cidadania, que leve em conta a necessidade de transcender o estatuto de uma postulação dos Direitos Humanos, formalmente garantidos, homogeneizados em sua universalidade e atribua uma significação a eles. (...) Um discurso e um conjunto de atitudes que ultrapasse o bem-estar de uma ética somente de convicções, passiva, à espera de garantias normativas que não conduzem a nenhum tipo de mobilização, a ações efetivas. Falamos de outra ética que ultrapasse o garantismo idolátrico e homogeneizante reportando-se para uma ética da responsabilidade, ativa, donde crescemos juntos com os riscos e as propostas que formulamos e logo assumimos. (WARAT, 2006, p. 86)

A educação para a democracia e para a cidadania requer uma nova pedagogia, que abandonando a tarefa de produção do consenso e da conformidade, se encaminhe para o estímulo à transgressão. Requer uma pedagogia que recuse a homogeneização, e que estimule as diferenças¹³, pois são elas que nos definem enquanto seres humanos, dotados de individualidade, e de múltiplas identidades culturais, sociais, políticas. Requer uma pedagogia de encontros de alteridade, uma pedagogia que Warat chama, sem medo, de pedagogia do amor.

¹³ Candau (2007, p. 400) chama atenção para o possível equívoco de se opor igualdade e diferença, e defende a necessidade dessa articulação para a construção da democracia: “De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças.”

O modelo educacional emergente deve se basear na idéia e, por sua vez, deve, insistentemente, transmiti-la de que se aprende reconhecendo-se na diferença do outro, quando nos reconhecemos reciprocamente como seres singulares. Competências para dialogar, chegar a denominadores comuns, mediações de sentido que nos fixam o exercício de uma cidadania sensível às diferenças. Uma concepção de educação baseada nos direitos da alteridade em seu sentido mais puro, é dizer, nos Direitos Humanos. Dos vínculos de alteridade é que nasce o entendimento, os modelos de razão e compreensão. A origem do conhecimento humano descansa no desejo de estabelecer minha relação com o outro. Assim é como se expande o nosso conhecimento a partir dos sentimentos. Os laços afetivos são os que determinam a expansão do conhecimento. Os sentimentos que surgem do aprender com o outro são a base da construção de uma identidade forte, autonomia e sensibilidade com a diferença do outro (aqui está a base do que chamo de uma pedagogia do amor). (WARAT, 2006, p. 84 - 5)

Se, com democracia e cidadania resgatadas, o que se pretende é educar para a formação de uma cultura de direitos humanos, é de se reconhecer que isso também significa educar para a paz. A proposta de educar para a paz consiste em promover o aprendizado da convivência com os conflitos, como uma força das relações sociais, e motor criativo das transformações. Tudo isso, tendo em mente a centralidade dos direitos humanos, para a cultura jurídica democrática, e o conceito de paz positiva¹⁴, que corresponde a um estado de coisas em que as pessoas não sejam forçadas a conviver com necessidades básicas de desenvolvimento insatisfeitas ou suprimidas¹⁵.

Segundo Hicks (2007, p. 159), a educação para a paz vai exigir o aprendizado de habilidades para lidar com as diferenças. Isso requer a promoção da reaproximação dos sujeitos ou grupos em conflito, para que possam realizar a autocomposição não-violenta do problema. O Direito hegemônico lida com os conflitos de forma violenta, pois seus meios e fins são impositivos e coercitivos, derivados das crenças do normativismo jurídico; além de lhe anular todo o valor enquanto categoria analítica. Então, a educação em direitos humanos pretende criar uma dimensão pedagógica na administração da justiça e na resolução de conflitos, e

¹⁴ Segundo Reardon (2007, p. 63), vai além da ausência de guerra, ou de violência, abrangendo as necessidades das pessoas de justiça, igualdade, distribuição de riqueza, acesso a educação, saúde, enfim à dignidade.

¹⁵ Hicks, num trabalho em que busca estabelecer relações entre a educação em direitos humanos e a técnica de resolução interativa de conflitos (RIP), esclarece que “o conflito surge quando necessidades ontológicas individuais – necessidades motivadas pelo processo de desenvolvimento humano – não são supridas”. Essas necessidades seriam: identidade, pertencimento, segurança e reconhecimento, e ocorre que “(...) os seres humanos não podem ser forçados ou socializados fora dessas necessidades de desenvolvimento. É como tentar impedir uma criança de aprender a andar.” (HICKS, 2007, p. 149)

isso se consegue com a assunção de uma postura educativa pelos operadores do Direito (WARAT, 2006, p. 93).

Aprendendo a lidar não violentamente com os conflitos, é possível compreender o sentido da construção de uma cultura de direitos humanos. As pessoas devem ser estimuladas a demonstrar seus sentimentos e problematizá-los, inclusive os mais negativos, como raiva, angústia e dor, para dar um significado a essas emoções dentro das relações sociais, de modo que sua incompreensão não leve a atitudes violentas, de anulação do outro. Isso se faz na educação para a mediação, na educação para a alteridade. A educação dos encontros e dos relacionamentos aproxima os sujeitos e permite que se conheçam e reconheçam, requisito indispensável para a sensibilização e humanização, que constituem o objetivo primordial da EDH.

Não é possível dar por finalizada a tarefa de “desinvenção” das estruturas e da gramática opressora, pois esta é um permanente (re)fazer. O conteúdo aberto dos direitos humanos é metalingüístico, implica o contínuo questionamento dos conceitos, da linguagem, dos discursos e a problematização do mundo:

Neste processo de despensamento, de desconstrução do solidamente pensado, os excluídos vão gerando os pontos com os quais, logo poderão traçar as linhas da reconstrução pluricultural de um discurso consensual dos Direitos Humanos de um discurso planetarizado dos Direitos Humanos. (WARAT, 2006, p. 114)

Contudo, é necessário agora perquirir pela concretude dessas propostas, ou seja, é tentar entender como a educação para os direitos humanos se encontra com os anseios dos sujeitos da emancipação social, o contingente de excluídos, organizados ou não em movimentos sociais, e os militantes, principalmente aqueles localizados no mundo jurídico e mais especificamente, na extensão jurídica popular.

2.3 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM BUSCA DE SENTIDO

A educação em direitos humanos tem por função ser catalisadora do processo de criação de uma cultura de direitos humanos. Isso significa que essa educação deve ser capaz de sensibilizar e humanizar, para muito além de conteúdos ou informações que consiga veicular, deve fazê-lo por sua própria

metodologia (BITTAR, 2007, p. 316). A metodologia precisa em si mesma levar a mensagem da autonomia e da consciência crítica, transformando todo o processo educativo em um espaço desafiador, em que educandos e educadores são compelidos a autoquestionar seu processo de aprendizado. A começar pela horizontalização das relações entre os envolvidos no processo educativo, via superação da contradição entre aqueles que pretendem ensinar e aqueles que se dispõem a ser ensinados.

Resta bastante claro, que tal proposta diverge completamente da concepção hegemônica de educação, que Paulo Freire chama de educação bancária. A educação treinamento, a educação repetição, como encontramos nas escolas, nos cursos jurídicos e em muitos espaços de “formação” não-formais, como o da extensão assistencial, não estimula a criatividade, não é capaz de mobilizar, nem de criar as possibilidades da iniciativa, logo, deve ser de pronto recusada.

Além do que, o enfrentamento da exclusão social requer uma teoria que oriente as práticas, a fim de que não nos equivoquemos no impulso ético da indignação. Porque é tão intrincada e complexa a teia de relações de discriminação e dominação, que mesmo os mais bem intencionados ocupam simultaneamente os papéis de oprimido/opressor, e oprimem e discriminam, muitas vezes, sem conseguir tomar consciência disso. Ou a atitude imediata face ao absurdo da exclusão é impulsiva, o que gera uma reação imprópria e ineficaz, por exemplo, recaindo no assistencialismo, que, já se sabe, acaba ajudando a manutenção da opressão (WARAT, 2006, p. 49). Desse vício de discriminação não se livram nem mesmo os militantes de direitos humanos, pois, não se pode perder de vista que foram formados no cerne do paradigma da modernidade e nas teias de dominação. As práticas de cidadania e de democracia com que nos habituamos são discriminatórias e opressoras.

Tendo em vista que não é qualquer educação que tem condições de corresponder aos anseios de formação de uma sociedade de sujeitos emancipados, alicerçada na democracia, na permanente afirmação de direitos e no pleno exercício da cidadania. A educação que se desenha como perspectiva é a educação popular. Educação, em sua essência, é, segundo Bittar, *“incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação deve-se ser capaz de ousar.”* (2007, p. 315). A educação popular recupera a essência da educação, recusando a racionalidade

puramente instrumental da modernidade e propondo outra racionalidade, manifesta nas alternativas contra-hegemônicas engendradas pelos sujeitos excluídos, pelas classes populares:

Uma outra razão que promova a comunicação através do diálogo, definida em contraponto aos modelos autoritários e opressores da tradição secular, acompanhada dos princípios éticos valorizadores do ser humano e não das coisas, educando para uma nova estética política e, assim, estabelecendo outros patamares de civilização. (MELO NETO, 2007, p. 431).

Cabe questionar o que se quer dizer quando se utiliza o termo “popular”. Não se pode aceitar como popular, o que não tem origem no povo, nos seus anseios, naqueles que trabalham e lutam pela afirmação e efetividade dos seus direitos, naqueles que reclamam por participação e demandam cidadania, porque dela são excluídos. *Popular* é um termo que foi convertido em sinônimo de engajamento político nas lutas do povo, em tudo que sinaliza para a organização e a mobilização dos sujeitos e grupos oprimidos, para a transformação da sociedade (MELO NETO, 2007, p. 432).

Paulo Freire é o expoente dessa corrente pedagógica que se denomina educação popular, então, com base nele, podemos dizer que a educação libertadora é ação cultural para a liberdade. Essa método pedagógico abarca tanto os conteúdos quanto as metodologias, unindo-os no diálogo da ação educativa, o que expressa sua preocupação com a superação dessa dicotomia. O educador propõe que a teoria-ação educativa esteja alicerçada na conscientização, no diálogo, na autonomia, na esperança, na indignação, no empoderamento dos atores envolvidos, no resgate da emoção, e na dimensão estético-sensível para compreensão e interpretação do mundo. O seguinte trecho exemplifica o entendimento de Freire sobre a educação, como ato de conscientização, de busca, numa postura esperançosa e curiosa face ao descobrimento do mundo:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez,

tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil mas é possível*. (FREIRE, 2000, p. 52)

Padilha se refere ao Professor Moacir Gadotti, que fala da “*validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire*” (GADOTTI, 2001, p.78-81) e enumera as quatro intuições originais do pensamento deste pedagogo, que seriam:

- 1ª - Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa – em que educar é conhecer, ler o mundo, para poder transformá-lo.
- 2ª - Defesa da educação como ato dialógico – em que se defende uma educação ao mesmo tempo rigorosa, intuitiva, imaginativa, afetiva e, portanto, comunicativa.
- 3ª - A noção de ciência aberta às necessidades populares – e, por conseguinte, uma educação voltada às questões sociais e muito concretas, como trabalho, emprego, pobreza, fome, doença, etc.
- 4ª - O planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática e a pesquisa participante – que se traduz nas experiências educacionais atuais, que têm tido grande impacto em diferentes localidades e comunidades brasileiras, como, por exemplo, o Movimento pela Escola Cidadã. (PADILHA, 2008, p. 7)

Existe uma comunhão de objetivos e de demandas entre a educação popular e a Educação em Direitos Humanos, mas esta última, conforme já se deixou claro, nasceu como normatividade emanada de organismos internacionais, ou, pode-se dizer, da relação entre Estados e cidadãos. Põe em curso uma concepção de direitos humanos, hoje, já esgotada pelo esfacelamento dos sentidos modernamente atribuídos aos seus fundamentos. Enquanto que a educação popular é resultado direto de experiências das classes e grupos excluídos, que cultivam valores e identidades culturais diversas da hegemonia capitalista globalizada, e vivenciam outras sociabilidades. Nesse encontro, é possível visualizar, praticamente, como os direitos humanos se renovam nas lutas populares, ou lembrando Lyra Filho, no processo de libertação humana. E também, como a educação popular pode ganhar uma nova amplitude, uma vez alcançando esse espaço de diálogo que a educação em direitos humanos tem aberto com outras culturas no espaço transnacional da contra-hegemonia. A educação popular já vem sendo desenvolvidas por tais atores há muito tempo e já alcança um consistente grau de sistematização, podendo contribuir para o amadurecimento e o avanço da EDH emancipatória.

Paulo Freire não faz referência direta aos Direitos Humanos, mas o valor que propõe é um humanismo para orientar eticamente a pedagogia, e os seus objetivos são a superação da injustiça social, e a construção de uma cidadania real, de uma sociedade verdadeiramente democrática, isto significando uma sociedade de seres emancipados. Não há como ignorar a relação, pois “*Paulo Freire nos ensina a lutar pelos direitos humanos*” (PADILHA, 2008, p. 6). E o faz sempre que,

Por exemplo, fala que a sua justa ira fundamenta-se na “*negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos (...)*”. Também nos convida a lutar contra a impunidade, contra qualquer tipo de violência, “*contra a mentira e o desrespeito à coisa pública*” (Idem, 2000, p.61), ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza e, disfarçadamente, impedir “*a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz*”. (PADILHA, 2008, p. 6)

A educação é um espaço privilegiado para convivência e troca entre diferentes culturas (PADILHA, 2008, p. 7), por isso tem o papel de formar sujeitos abertos à identidade cultural do outro, que não desejem anulá-lo por ser diferente, mas sim aprender com ele, e juntos, criarem novas formas de organização para enfrentar criativamente a opressão.

A proposta de educação emancipatória de Freire dialoga com muitos outros autores já referidos, mas principalmente com a defesa poética que Warat faz da amorosidade. Diz ele, se a modernidade atribui crédito apenas à razão e deslegitima o que provem dos sentimentos, desconsiderando o amor, a revolução reside justamente no poder resgatar o amor:

O amor é a fé laica que nos pode ajudar bastante a transgredir a cruzada de crenças que nos dominam. Transgredir é tomar uma decisão, um ser infiel para construir um novo paradigma. O amor, a diferença das paixões e uma perda de fé. A infidelidade que nos põe em crise para tomar uma decisão que nos transforme. (WARAT, 2007, p. 57)

O saber científico, que se quer tão racional, está envolto em crenças, que não deixam espaço para qualquer questionamento. As crenças dizem respeito à

segurança, à tecnicidade, à neutralidade, à confiabilidade na ciência como único saber válido, como único meio de acesso à verdade. A dominação reside na crença, o melhor meio de dominar é fazer crer, porque a crença nos cega ao que é diverso dela, por isso, há de ser desconstruída na educação refundante. E essa educação há de ser participativa, demandando que seu sujeito investigue, busque, assuma a responsabilidade, e vá atrás de saber o que ainda não sabe. A participação no processo educativo faz com que possamos adquirir a responsabilidade com nossas próprias crenças, permite a nós mesmos, promover o resgate do poder de produzir as nossas crenças, em face de qualquer outro com pretensões de dominador (WARAT, 2007, p. 55). A proposta de Warat, que a denomina *Educação Participativa Desescolarizante*, pode ser resumida no seguinte trecho:

Ninguém, acrescento, pode ensinar nada a ninguém, só podemos ajudar ao outro que aprenda alguma coisa. Estou falando da **Educação Participativa Desescolarizante**, onde o mestre ajuda na medida em que aquele que quer aprender assume a própria responsabilidade sobre a sua vida, trabalha sobre a própria existência e a própria experiência para aprender. Em nenhuma ordem de conhecimento aprende-se partindo e chegando ao e do plano de teorias, de saberes que se mostram perfeitos ou perfectíveis, mas que não nos ensinam nada sobre como tornar mais satisfatória nossa vida e os nossos vínculos. De gente se aprende, convivendo com gente. Uma teoria sobre gente serve na medida em que mostre para os outros, dentro de um surrealismo vital, o que alguém aprendeu de experiências conflitivas e insatisfatórias. (WARAT, 2006, p. 54)

Uma proposta como essa é capaz de promover a transformação profunda de que tanto se fala para construção de uma nova cultura jurídica, pois a educação emancipatória pode contribuir para fazer avançar o processo de construção de uma cultura de Direitos Humanos, assim como estes, refundados política-social-cultural-simbolicamente podem contribuir como uma resposta emancipatória às atuais práticas excludentes da educação formal no ensino superior do Direito.

Gustin conta que o ensino tradicional do Direito, formalista, normativista, tecnicista, descolado da realidade prática e das demandas da sociedade, promove distorções na formação do profissional do direito, isolando-o na bolha do discurso e das práticas pretensamente neutras, disciplinadoras e conformadoras, o que gera uma cegueira quanto a tudo que não corresponde aos moldes dessa linguagem especializada, e, portanto, excludente. As faculdades não formam profissionais

aptos a lidar com a complexidade em que estão inseridos, apenas se ocupam da transmissão de informações técnicas que poderão ou não ser úteis. Em sentido contrário, para uma legítima formação para a complexidade,

Basta compreender, antes de tudo mais, que uma carreira profissional é sempre uma trajetória social. E, por essa razão, tudo deve se transformar. Sendo uma trajetória social o saber produzido deve-se dar como conhecimento emancipado e emancipador e, jamais, como saber regulador. Isto porque as trajetórias sociais só podem ser entendidas nas dinâmicas específicas das sociedades e das organizações onde se desenvolvem. Como prática e como teoria, pois, devem ser estruturas que se interligam. (...) Entendidas como trajetórias sociais, essas carreiras deverão pressupor, portanto, o repensamento e a reinvenção do mundo e dos processos de deliberação democrática. Para que isso se dê, o estudante das ciências sociais aplicadas não deve ser um sujeito conformado apenas aos conteúdos e procedimentos teóricos estatuídos e cristalizados. As potencialidades de crítica, até mesmo de rebeldia e de desvio, devem tornar esse profissional um ser capaz de, no mínimo, ter consciência da complexidade que o cerca e competência para decodificá-la. (GUSTIN, 2008, p.7)

A educação em direitos humanos, como eixo da educação jurídica através da extensão jurídica emancipadora, abre um importante canal de expressão, no Direito, de valores advindos dos sujeitos oprimidos, normalmente situados nos grandes silêncios e vazios da história. Abre o espaço de diálogo dentro das faculdades, com uma comunidade de excluídos da juridicidade. Aqui, se ressalta o potencial transformador da extensão aliada à educação em direitos humanos. Tokarski, comentando Aguiar em trabalho sobre o Direito Achado na Rua, traz essa perspectiva, ao dizer que,

Por meio dos projetos de extensão universitária é estabelecido um diálogo diferenciado da universidade – lócus de produção do conhecimento científico – e os atores sociais - possuidores de práticas emancipatórias – na busca de uma síntese capaz de transformar o conhecimento e os sujeitos envolvidos nesse diálogo. (TOKARSKI, 2008, p. 84)

No encontro com a educação popular, encontramos o conteúdo e a forma desse diálogo, pois Paulo Freire foi quem melhor traduziu o pressuposto da real natureza do conhecimento, qual seja a comunicação horizontal entre sujeitos, que juntos, através de uma linguagem compartilhada, buscam significar seus saberes a respeito de algo.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (...)

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45)

O potencial da educação popular já há muito foi reconhecido por quem faz extensão universitária, e os estudantes de Direito, que difundiram a assessoria jurídica pelo país, adotam-na como marco teórico fundante. É o que conta Ribas:

Os estudantes de direito reconheceram em sua teoria um manancial infindável de idéias para práticas emancipatórias. Faz-se a opção por tratar da temática “educação, conscientização e transformação” em razão da potencialidade dialética que o tema provoca, assim como pelas inúmeras possibilidades de abordagem, podendo incluir toda a experiência extensionista/comunicacional proporcionada nos diálogos com os meios populares. (RIBAS, 2008, p. 12)

Se a universidade e a cultura jurídica desejam falar sobre autonomia e emancipação, deverão necessariamente passar pelo discurso dos direitos humanos, pois, não se pode desprezar seu potencial de unir diferentes identidades, desde que seja estabelecido pela via comunicativa relacional. O pacto semântico consensual em torno dos direitos humanos é uma possibilidade de confluência dos anseios dos oprimidos, e se faz a partir da articulação dialógica das diferenças, com a mediação pedagógica da educação popular, que é essencial para sua planetarização¹⁶. O discurso dos direitos humanos denuncia esse desejo de expansão, de amplidão, o que não significa sua imposição forçada como universalidade. Um discurso dessa magnitude tem grandes possibilidades de representar também um avanço para a

¹⁶ Mais uma vez, Warat: “*Interpreto que o que acontece com os Direitos Humanos é que os novos direitos a serem consagrados em nome dos Direitos Humanos vão adquirindo uma tendência expansiva e um desejo utópico de alcançar um valor agregado de planetarização. Os Direitos Humanos nascem carregando sempre, em cada nova reivindicação, uma ilusão de generalização planetária, para que todos os humanos se reconheçam na reivindicação desse direito. Que o direito de um diferente me contagie e o incorpore ao meu universo de dignidade, que confira ao direito próprio o estatuto de minha própria dignidade.*” (2006, p. 104)

teoria-ação militante, principalmente no que diz respeito ao ensino jurídico e à extensão jurídica popular.

Os direitos humanos redimidos no processo da humana libertação, os direitos humanos em seu conteúdo aberto e a educação popular em direitos humanos são uma experiência de valor inestimável que não pode ser desperdiçada. E a extensão jurídica popular, apesar de animadoramente em expansão através do movimento estudantil, que vem fundando serviços de assessoria jurídica (AJUPs) por todo o país, não consegue alcançar o corpo de estudantes. Acaba ficando restrita àqueles que já se aproximaram do campo semântico da libertação e do direito crítico. Se o despertar da consciência não acontece sem a dimensão prática, e se essa consciência do jurista é tão necessária para que esteja do lado dos que lutam por democracia e cidadania, e extensão é essencial nesse processo. Mas sozinha, não tem dado conta da realidade dos cursos. A EDH já foi incluída como eixo norteador da educação superior no PNEDH, e já é objeto de atenção de diversos atores sociais e institucionais globalmente, nela talvez seja possível encontrar os recursos necessários para uma transformação global da estrutura do ensino jurídico.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO: AS EXPERIÊNCIAS DA UEFS

Este capítulo assume a forma de um estudo de caso a respeito de dois projetos de extensão em desenvolvimento no Curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana: I) Acesso à Justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana; II) Centro de Referência em Assessoria Jurídica Popular às Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, Quilombolas e Pescadores Artesanais de Monte Santo (BA) e Região.

As duas experiências de extensão aqui descritas, dentre outras do Curso de Direito, são aquelas que, desde sua elaboração inicial, se orientam para uma proposta educativa emancipatória a ser desenvolvida entre a universidade e as comunidades em que se inserem. Ambos foram acompanhados cotidianamente, donde foi elaborado o relato de experiência, de um ponto de vista interno, da vivência de membro da equipe de cada um, conforme já mencionado na introdução deste trabalho.

Os resultados das observações foram animadores, no sentido de que confirmaram a percepção inicial de que a extensão jurídica popular é uma via promissora para que uma nova cultura jurídica possa ser introduzida nos cursos de Direito. Também no sentido de que a UEFS é um local privilegiado, pois no seu curso de Direito, existem sujeitos docentes e discentes atuando na perspectiva da emancipação dos grupos e sujeitos oprimidos, mesmo que não estejam ainda engajados na extensão. Contudo, ainda há um longo caminho a avançar, para que essas experiências deixem de ser apenas experiências, e passem a ocupar um lugar de destaque na formação dos estudantes de todos os semestres. A educação em direitos humanos é pouco explorada, mas, conforme já observamos, representa um campo de diálogo muito interessante, pela sua capacidade de convergência de sujeitos e interesses diferentes, como, por exemplo, educadores populares e juízes, em torno da cultura dos direitos humanos e da proposta pedagógica emancipatória. É bem possível que o necessário salto metodológico possa ser encontrado nesse ambiente de significação e ressignificação dos direitos humanos e da educação.

3.1 ACESSO À JUSTIÇA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS (CAPS/AD) DE FEIRA DE SANTANA

O Projeto Acesso à Justiça no CAPS/AD de Feira de Santana surgiu na continuidade de um outro projeto de extensão do curso de Direito, , como meio de aprofundamento, cujo título era “*Acesso à justiça e políticas públicas sobre drogas na Bahia: democratizando os instrumentos e mecanismos de garantia de direitos através da internet*”. Este foi iniciado em 2008, a partir de uma demanda do Centro de Estudos sobre Álcool e outras Drogas, o Cetad, órgão da UFBA, que de forma pioneira, há mais de vinte anos, realiza pesquisa e extensão com a temática das substâncias psicoativas. O Cetad trabalha numa perspectiva interdisciplinar, e orienta sua prática para a redução de danos e a promoção da cidadania dos sujeitos envolvidos na problemática das drogas.

A demanda foi resultado da perplexidade gerada pelo contingente de usuários de drogas que vinham sendo enviados ao órgão para tratamento, pelo Juizado Especial Criminal, responsável pelos processos envolvendo posse para consumo pessoal e outras condutas equiparadas. Essa nova clientela crescia por conta da então Nova Lei de Drogas, Lei 11.343/2006, contraditória sob vários aspectos, mas principalmente, pela falta de clareza quanto aos papéis institucionais de cada sujeito envolvido, tais como Ministério Público, Judiciário, Serviços de Saúde, etc. Os profissionais do Cetad sentiram a urgência de aprofundar a sua relação com o Direito para dar conta dessa dinâmica desconhecida, e transmitiram tal inquietação à professora Ludmila Correia, que acabou trazendo-a ao curso de Direito da UEFS. Iniciou-se então um diálogo com alguns outros professores e os estudantes do curso, os quais demonstraram interesse em interagir com a comunidade, e participaram desde o princípio, da elaboração da proposta de extensão.

Isso demonstra o caráter dialógico dessa proposta, pois uma instituição externa à universidade, trouxe-nos uma necessidade da comunidade, que veio ao encontro das inquietações dos discentes e docentes da instituição. A nova norma que conferiu um tratamento penal diferenciado à pessoa que porta drogas para uso próprio, a qual não poderá mais ser submetida à pena privativa de liberdade, modificou substancialmente a realidade dos serviços de saúde e dos usuários de drogas, bem como os métodos e os efeitos da sua aplicação.

As dúvidas a respeito desse novo diploma legal já existiam no ambiente do curso de Direito da UEFS, mas ainda careciam de estudo, o que foi oportunizado pela parceria em torno da estruturação do Observatório Baiano de Substâncias Psicoativas CETAD.OBSERVA, *“que constitui-se um núcleo de pesquisa, sistematização e difusão, através de um portal na Internet, de informações dos mais variados tipos sobre tais substâncias, seus usos e fenômenos associados.”* (PROEX, 2009, p. 3).

As atividades dos docentes e discentes do projeto consistiam em pesquisas de legislação e políticas públicas sobre drogas, além de bibliografia sobre a temática, para difusão das informações coletadas através do portal, na perspectiva da promoção do acesso à justiça. Havia, ainda, um grupo de estudos, e outras atividades, como elaboração de materiais de orientação sobre direitos (organogramas, glossários, etc) também para o portal eletrônico, e participação em eventos. Mas o elemento mais significativo dessa proposta talvez tenha sido a criação de laços com o Cetad, um órgão de saúde pública, que lida com pessoas de realidades muito diversas da nossa. Isso permitiu que os estudantes e os professores do curso de direito envolvidos compreendessem a riqueza do diálogo interdisciplinar, que faz emergir a sensibilização pelo encontro com o outro. Antes de acumular e disponibilizar informações sobre direitos no site, a realização do acesso à justiça, entendido como *“o mais básico dos direitos humanos, inseridos no contexto de um sistema jurídico moderno e igualitário, comprometido com a garantia (e não apenas com a proclamação) do direito de todos.”* (PROEX, 2009, p. 8), começa a se materializar nas relações criadas com os diversos atores envolvidos, aí incluídos profissionais da saúde, usuários de drogas e seus familiares. Foi a maturidade gerada por esse processo de descoberta mútua que despertou nos estudantes o desejo de expandir os horizontes da sua atuação extensionista, criando relações com outros serviços de saúde, desta vez, sediados na cidade de Feira de Santana.

A universidade pôde se aproximar de uma realidade que desconhecia, de espaços sociais reproduzidos pela ideologia dominante como espaços de marginalidade, e por isso, segregados do imaginário social e político coletivo. Trata-se de mais um espaço de ausências, de sujeitos invisíveis. As drogas são, hoje, o principal inimigo público, mobilizando o enorme aparelho repressivo estatal em seu

combate. Por tal razão, as condutas que qualificam geram estigmatização e preconceito, elementos causadores de discriminação e exclusão.

A droga é o outro demonizado, o culpado pelas mazelas da sociedade, o bode expiatório do submundo capitalista. É utilizada como justificativa da desumanização, da coerção, da opressão, em suma, das violações de direitos humanos perpetradas pela oficialidade. Essa constatação apenas encontrou seu caminho nos corações e mentes dos estudantes pela abertura dialética da extensão. Ao estabelecerem contato com a barbárie do sistema que produz a demanda e a oferta da droga pela desigualdade e pela miséria, para depois, perseguir e exterminar os sujeitos excluídos e marcados pelo estigma desse comércio e consumo, os extensionistas sentiram a presença da indignação. O usuário de drogas deixou de ser, para nós, o indivíduo imoral, fraco, indolente, temido, condenado, para se tornar um ser humano complexo, com opiniões, valores, desejos, paixões, angústias, dúvidas. E também para se tornar um sujeito de direitos humanos, cujas necessidades mais primordiais são suprimidas pela estrutura violadora da sociedade brasileira.

A extensão, conforme avaliado pelos participantes desse projeto e dos outros estudados, como ficou bem claro nas entrevistas, consegue cumprir esse papel de desvelamento do mundo, de provocar a inquietação, para repensar o já estabelecido. O Direito e o meio social em que é produzido e aplicado nos são apresentados na sala de aula, de maneira unívoca, de forma que as contradições permanecem restritas às disputas doutrinárias; enquanto que, no espaço da extensão, apenas em estabelecer contato com os sujeitos oprimidos, torna-se impossível ignorar os dilemas que surgem na aplicação do Direito que nos foi ensinado. Uma das bolsistas do projeto, Adeilma, chama atenção para esse fato:

Muitas vezes a lei utiliza prescrições genéricas e permite vários entendimentos, como vimos no CAPS. Tem algumas medidas alternativas que são aplicadas, mas a lei não menciona. E aí? Como será? Será que é certo? Será que não é? (...) Então é isso, no momento em que a gente vê na legislação, e já teve uma discussão com o pessoal que vive aquilo na prática, consegue ver que a coisa nem sempre é como está na lei. Acho que a extensão é justamente isso, proporcionar outros entendimentos, pra não ficarmos presos só no que está no livro, e no que o professor fala. (Adeilma, bolsista do projeto)

Por tudo isso é que decidimos desenvolver um outro projeto de extensão, agora denominado “Acesso à Justiça no Centro de Atenção Psicossocial de Feira de Santana”, elaborado por toda a equipe de docentes e discentes em conjunto. Antes mesmo dessa formulação, a equipe já havia iniciado um diálogo com a Secretaria de Saúde do Município e com a direção do CAPS/AD, com o objetivo de pautar suas ações desde o princípio a partir da interatividade e da parceria comunicativa com a comunidade. Assim, pudemos identificar as demandas desse serviço, que, tal qual o Cetad, atende usuários de drogas ilícitas encaminhados pela Justiça, para cumprimento de medida sócio-educativa.

Nesse segundo projeto, a dimensão pedagógica do acesso à justiça, dos direitos humanos e da resolução de conflitos fica muito mais evidente. Começamos a trabalhar na perspectiva de realização de um processo de formação que fosse capaz não apenas de difundir informações a respeito de direitos, mas principalmente, de promover a consciência do Direito enquanto instrumento político. Foi pensado um esquema de oficinas, em que são postos em discussão temas de direitos humanos, legislação sobre drogas e políticas públicas, abordados pelo viés da inter e transdisciplinariedade, ou seja, reunindo os elementos jurídicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, educativos, etc, para a compreensão global do complexo fenômeno das drogas. A metodologia eleita, ou mais que isso, a orientação ética que adotamos é a educação popular, pelo seu caráter precipuamente humanizador e emancipatório, pois que já provou ser capaz de transformar a ação pedagógica em um processo de conhecimento mútuo e libertação, compartilhado entre educadores e educandos. Tal posicionamento está expresso no projeto confeccionado pela sua equipe:

(...) Entendemos que as pessoas que atuam ou fazem uso dos serviços do CAPS AD possuem vasto conhecimento e experiência em se tratando da questão das drogas, portanto, desejamos trocar experiências, criando um processo recíproco e contínuo de resignificação.

Diante disso, a educação popular, na forma como teorizada por Paulo Freire, e há muito utilizada por movimentos sociais em sua prática cotidiana como meio de emancipação dos sujeitos, de libertação da cultura da dominação, concebendo-os enquanto seres políticos, desponta logicamente como proposta pedagógica e metodológica a ser seguida no desenvolvimento das atividades deste projeto. Lidar com a questão das drogas implica a compreensão de que seus processos podem envolver grande dose de sofrimento e opressão, portanto, faz-se necessária a elaboração de uma práxis que permita uma compreensão globalizante do problema e a adoção

de uma postura crítica ante a realidade. Tendo em vista que a educação popular já se mostrou capaz de atender aos anseios dos seres humanos de forma integral, abarcando seu lado emocional e racional, e que a nossa intenção é justamente atrelar o direito, a legislação e as políticas públicas sobre drogas a uma perspectiva humanizadora, optamos por este caminho. (PROEX, 2011, p. 12)

Se a extensão se propõe a conferir efetividade ao papel social da universidade, se assume o desafio de construir um diálogo verdadeiro com a comunidade, para construção do conhecimento interrelacional, sua opção política é a educação popular. E se seus objetivos são a promoção do acesso à justiça, da cidadania, da democracia e da inclusão social, é necessário reconhecer e afirmar que isto é, também, a defesa da cultura de direitos humanos, da forma como já definidos no tópico anterior, quando exploramos suas concepções e sentidos.

A primeira atividade, realizada após a aprovação do financiamento do projeto em edital interno da universidade, foi uma reunião com toda a equipe profissional do CAPS AD para discussão da proposta, e planejamento em conjunto dos próximos passos. Em seguida, foi realizado um encontro com os usuários e usuárias do serviço do CAPS, membros do grupo de ajuda mútua de drogas ilícitas, em que apresentamos o projeto e conversamos com eles, que acolheram prontamente nossa proposição. Na oportunidade, fizemos uma triagem dos temas que eles gostariam que fossem discutidos nas oficinas. O método escolhido, um formulário simplificado, não foi o melhor, pois obstaculizou a participação das pessoas não-alfabetizadas, fato que não havíamos previsto. Nos demos conta das dificuldades que esse tipo de trabalho pode gerar, e da necessidade de tornar o sujeito o ponto de partida – e de chegada – de toda nossa construção teórica e metodológica.

Apesar dos entraves, com essa triagem, pudemos identificar que o tema mais solicitado pelos usuários (além de profissionais e estudantes do PET Saúde Mental da UEFS, que também tiveram acesso ao questionário) foi direitos humanos. Foi uma perfeita comunhão de idéias, pois, nosso interesse em realizar educação em direitos humanos estava contemplado na demanda daquelas pessoas. Assim, a primeira oficina trouxe essa temática para o grupo de ajuda mútua de drogas ilícitas, iniciando com alguns questionamentos a respeito do que os usuários compreendiam como “ter um direito”, o que significa “ser sujeito de direitos”, e, por fim, o que entendiam por “direitos humanos”.

A resistência de nossos interlocutores – que doravante serão chamados *dialogantes* – em se expressar foi sentida desde o primeiro momento, quando lhes foi pedido que se apresentassem. Com o desenvolvimento da atividade, a divisão em grupos de discussão menores, e a aproximação entre os dialogantes da universidade e do CAPS, as contribuições começaram a aparecer e o bloqueio começou a se fazer menos presente. Entretanto, a dificuldade ainda não pôde ser vencida.

Conseguimos identificar nessa atividade o grave problema do silêncio, imposto ao oprimido pela crença na sua ignorância¹⁷. A dialogicidade é difícil, é arriscada, é desafiadora, e exige paciência, pois opera num tempo bem mais lento do que a maioria das pessoas está disposta a esperar. Por isso, Paulo Freire é bem enfático a respeito da imprescindível postura extensionista (embora ele recuse esse termo) em insistir na comunicação, mesmo quando o outro resiste em participar dela. A resistência não é capricho, não é uma característica intrínseca aos pobres. Ela é reflexo da estrutura social vertical e excludente, é um produto da opressão a que estão sujeitos os marginalizados, como são os camponeses com que Freire trabalha, e como são os usuários do serviço do CAPS. Essas pessoas que transitam no mundo do crime, que vivem o dia-a-dia de conflitos violentos, e enfrentam a violência institucionalizada da perseguição penal, não se habituaram a dizer sua palavra, pelo contrário, foram coercitivamente ordenadas e adestradas a calar.

Os fragmentos de falas que vieram ao nosso encontro foram bastante expressivos do temor e da perplexidade a respeito do Direito enquanto normatividade estatal. Também de revolta para com o Direito na sua forma repressora, e de indignação para com a omissão do Estado em promover direitos humanos, principalmente sociais, econômicos e culturais. Percebemos que esses sujeitos têm lampejos de clareza da opressão a que são submetidos, mas carecem de elaboração e amadurecimento, para formação da consciência política.

A educação em direitos humanos, já iniciada, foi apontada pelos próprios dialogantes do CAPS como um caminho possível para sua própria cidadania, cujo significado é ainda para eles desconhecido. Para nós, o significado é também

¹⁷ Paulo Freire, em “Extensão ou comunicação?”, capta a essência do mutismo dos oprimidos (especificamente dos camponeses): “(...) é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer. (...) Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar.” (FREIRE, 1979, p. 47)

desconhecido, afinal, a construção e ressignificação dos conceitos acontece no processo da práxis, embora algumas pistas já possam ser encontradas ao longo desse trabalho. Essa compreensão encontra eco na fala da professora orientadora, ao ser perguntada sobre o que entendia por educação em direitos humanos:

A educação em Direitos Humanos é a possibilidade de termos uma sociedade que promova direitos humanos, que não viole direitos humanos, e que garanta os direitos humanos no cotidiano de todas as pessoas. A proposta é educar em direitos humanos para que a sociedade atual, que é tão diversa, plural, seja igualitária, mesmo que com todas essas diferenças, para que se promova o bem-estar para todas as pessoas, independentemente das suas diferenças. (...) Então, educar em direitos humanos é promover o cidadão, a cidadã, como sujeito de direito, identificando a cidadania que não se trata de algo dado, mas, sim, construído, baseado em conquistas, em muita luta. Educação em direitos humanos significa plantar uma semente de que somos agentes de mudança, que cada pessoa é agente da sua própria história. Trata-se de atribuir a cada pessoa uma identidade de defensora de direitos humanos. Eu acredito que a educação em direitos humanos também desperte isso, de que qualquer um é defensor de direitos humanos. Porque defensor/defensora de direitos humanos não são pessoas iluminadas. Todos nós, ali no dia-a-dia, como profissional de saúde, ou como mãe, ou como professora, ou como operário, estamos lidando com o mundo, e no mundo a gente lida com pessoas (Ludmila, professora coordenadora do projeto de extensão).

A professora nos abre, ainda, uma questão ainda não discutida, de que a educação em direitos humanos serve para criar uma nova identidade, ao lado de tantas outras que os seres humanos carregam em sua trajetória histórico-política, qual seja, a identidade de defensor/defensora de direitos humanos. Em nossa oficina, destacamos a noção de direitos humanos como um instrumento de luta, como um meio para o reconhecimento de outras demandas por direitos, num processo infindável de promoção da dignidade. E fomos correspondidos em nosso ponto de vista. É possível que a identificação aconteça em um processo comum entre os dialogantes, de onde quer que tenham vindo, no momento de uma oficina como essa. Todos podemos nos surpreender com a descoberta de que somos defensores de direitos humanos.

O estudante que assume sua identidade de defensor de direitos humanos assume responsabilidades para com o processo educativo de que participa, dentro e fora da universidade, com a postura pedagógica em sua atuação jurídica e com a promoção da cidadania democrática. A educação em direitos humanos pode

significar, na extensão, o fator do compromisso, tão necessário no dia-a-dia de trabalho com os grupos e sujeitos oprimidos, que normalmente, são nossos dialogantes.

É verdade que a extensão, desde que guiada por essa concepção de direitos humanos e educação emancipatória, é capaz de modificar a trajetória social do estudante de Direito, inclusive quanto ao seu futuro profissional, pois tem condições de sensibilizar, de materializar o encontro de alteridades motivador da humanização do mundo jurídico. As bolsistas do projeto e a professora orientadora são muito precisas em suas falas quanto a esse ponto, ao declarar que a experiência da extensão foi determinante para que repensassem seus papéis sociais e sua atuação para e além da universidade. Abaixo, alguns trechos representativos:

(...) Se eu não tivesse feito extensão, primeiro, eu não teria escolhido fazer da militância o campo do meu trabalho. Uma coisa é ser militante, outra coisa empregar a nossa força de trabalho nisso. Talvez eu não tivesse trabalhado em nenhuma das organizações não governamentais, em que estive, e estou hoje, como a AATR, por exemplo. (...) Eu acho que foi interessante para isso, para que eu militasse no campo dos direitos humanos e qualificasse essa militância, para que pudesse conhecer e trabalhar em instituições que trabalham com Direitos Humanos, numa perspectiva de participação da sociedade civil. E também foi decisivo para que eu tenha escolhido fazer um mestrado, para voltar à Universidade como professora. A extensão me possibilitou, inclusive, amadurecer, nesse sentido de contribuir para a Universidade, nesse outro lugar. (Ludmila, professora coordenadora)

(...) Antes de participar da extensão, eu pensava só em terminar o curso e fazer um concurso público. Hoje em dia, eu penso muito no papel social da minha profissão, no que realmente eu posso contribuir, até mesmo quanto aos concursos que eu pretendo fazer. Hoje, eu penso muito na Defensoria (Pública), por causa disso, porque sei que tem um papel social. Eu procuro perceber o que eu, como pessoa, como profissional, posso fazer modificar na sociedade. (Monah, bolsista)

As falas evidenciam o papel revigorante da extensão, as possibilidades que esse ambiente, ainda tão pouco explorado nos cursos de Direito, apresenta para a construção de uma nova cultura jurídica, e de uma nova proposta de educação participativa. Contudo, para que isso seja possível, é necessário assegurar a conscientização dos dialogantes de que estão envolvidos em um processo político, em que o conhecimento é uma busca de cada sujeito em diálogo com os demais, sendo que todos compartilham a responsabilidade sobre esse saber. Entre os

estudantes ainda prevalece uma passividade conformista, fruto da escolarização adestradora em que foram habituados. Nas falas das bolsistas, é possível entrever um déficit de criticidade sobre o processo educativo, sobre a universidade e a extensão como são hegemonicamente produzidas no paradigma da racionalidade cognitivo-instrumental, e da dogmática jurídica.

Há que se discutir as concepções de educação em disputa, a fim de vencer a anestesia alienante do jurista, desvelando a dominação intrínseca à ação pedagógica e possibilitando a elaboração de outra racionalidade, em que saberes diversos sejam valorizados. O questionamento do próprio processo educativo desenvolvido na extensão é decisivo para a conscientização dos estudantes, bem como dos sujeitos com quem dialogam na extensão. Sem a consciência da opressão e das violações de direitos humanos implementadas pela educação jurídica deformadora, não é possível construir alternativas viáveis, como a educação em direitos humanos que aqui se discute.

Necessário observar, ainda, que o segundo projeto de extensão representou uma evolução na concepção de acesso à justiça em comparação com o primeiro, pois, neste, a proposta era difundir informações a respeito de direitos formalizados na Constituição, na legislação e nas políticas públicas. Apesar de os membros do grupo de extensão reconhecerem o Direito para além da positivação e da judicialização dos conflitos, a prática extensionista no projeto anterior, se restringia ao enfoque institucional do acesso à justiça, entendido como acesso aos órgãos do Poder Judiciário. Não adianta declarar a opção pelo pluralismo jurídico, pelo conteúdo aberto dos direitos humanos, se a prática reflete apenas a preocupação com a instância positivada do Direito.

O projeto que se seguiu, atualmente em desenvolvimento, avança ao manter a proposta plural, e dar mostras de efetivá-la. Esse projeto se volta para a promoção da cidadania democrática, não apenas difundindo informações sobre direitos, mas demonstrando aos seus dialogantes como este se converte em um instrumento de luta, pelo reconhecimento de identidades e necessidades humanas. Conseguimos perceber um amadurecimento dos integrantes da equipe, no sentido da compreensão do que significa uma sociedade justa, em que as diferenças são respeitadas como força criativa, e não fontes de desigualdades, ultrapassando a interpretação do fenômeno jurídico nos termos das fórmulas mágicas do processualismo, que, enfim, não dão conta da complexidade da vida. Entretanto, a

ação ainda está a demandar a reflexão, sobre esse possível avanço, e ainda, sobre o significado desse acesso à justiça na nova cultura de direitos humanos. Aqui, o acesso à justiça é compreendido como um processo contínuo de construção de uma comunidade em que todos se compreendam como defensores e educadores em direitos humanos.

3.2 CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR ÀS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO, QUILOMBOLAS E PESCADORES ARTESANAIS DE MONTE SANTO (BA) E REGIÃO

“O projeto nasce de um encontro de pessoas”, foi a definição encontrada por Maurício Correia, advogado popular, estudante egresso do curso de direito da UEFS, que hoje, atua prestando assessoria jurídica para as comunidades tradicionais de Monte Santo e outros municípios da região, junto ao projeto de Extensão da UEFS “Centro de Referência em Assessoria Jurídica Popular às Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, Quilombolas e Pescadores Artesanais de Monte Santo (BA) e Região”. Essa fala vem ao encontro da proposta de alteridade já tão discutida no presente trabalho. Ao nos questionarmos a respeito da educação libertadora e de como ela acontece, a resposta que encontramos – na pedagogia de Freire – foi de que se dá no encontro de sujeitos, que, dialogicamente, realizam a significação e ressignificação do pouco que sabem, para chegarem juntos a saber mais, e conseqüentemente “*ser mais*”¹⁸.

Ocorre que antes que essa experiência de assessoria jurídica em comunidades tradicionais se tornasse um projeto de extensão da UEFS, já existia algo semelhante por iniciativa¹⁹ da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, em

¹⁸ Paulo Freire é o fundador dessa expressão, que significa a possibilidade que a ação educativa emancipatória apresenta ao homem e a mulher em situação de opressão de abandonarem a condição de coisa, rumo à humanização. Como diz no seguinte trecho: “*Dai, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.*” (FREIRE, 2005, p. 37)

¹⁹ Centro de Referência em Direitos Humanos da Região de Monte Santo-Bahia, CRDH-MONTE SANTO, Brasil.

parceria com a EFASE (Escola Família Agrícola do Sertão). Então, embora essa declaração tenha uma justificativa prática, pois o projeto de extensão foi uma solução prática para um problema estrutural (o fim do financiamento da Secretaria Nacional de Direitos Humanos), consegue alcançar o significado mais básico da extensão, qual seja, promover o encontro de realidades distintas, de sujeitos que possuem vivências de mundo diferenciadas e saberes também diferenciados, mas que se encontram na necessidade de refundamentação do mundo e da sociedade e se propõem a construí-la juntos.

A região de Monte Santo, não por acaso, é um pólo de organização dos oprimidos na luta pela terra no Sertão, uma tradição combativa que remonta aos corajosos e dolorosos episódios da Guerra de Canudos²⁰. A EFASE é bem representativa da vivência desse povo, pois consegue congrega no seu espaço as populações jovens da zona rural, tanto das comunidades de fundo de pasto, como de outros movimentos de luta pela terra, em torno de uma proposta educativa diferenciada, que tem a vida do homem e da mulher do campo como começo, meio e fim da sua ação pedagógica. Nesse sentido, vem ao encontro das perspectivas desse trabalho, na busca por novos caminhos para que a escola cumpra sua missão verdadeira, de formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos.

A área é uma *zona de conflito*, assumindo os riscos das implicações simbólicas e históricas que a memória de outras áreas assim referidas podem trazer ao leitor. O conflito é proveniente de uma complexidade de relações de produção até há pouco tempo desconhecidas para a academia e para o mundo jurídico, consistentes na formação de uma identidade cultural e territorial, denominada sistema de fundo de pasto. Esse sistema é representativo de uma espécie de sociabilidade e organização da vida comunitária bastante diversa da que o capitalismo nos habituou, pautada na propriedade privada, no individualismo, nas relações de trabalho espoliatórias e na violência da dominação. O seguinte trecho de Torres pode dar uma pista do que isso significa.

Os fundos de pastos desenvolviam uma forma coletiva de uso da terra bem como criatório de caprinos e ovinos em regime comum. Era ao mesmo tempo sistema produtivo e de relações sociais,

²⁰ Em uma breve estadia no município, é possível ouvir tantas histórias de Antonio Conselheiro e seus seguidores, quanto a memória das pessoas mais velhas da região consegue alcançar. E ainda na estrada, quando nos aproximamos da cidadezinha, olhando para o alto do monte que ocupa todo o horizonte, vemos as capelas onde rezaram, e os caminhos que ajudaram a construir.

econômicas, culturais e familiares que em algumas áreas datavam de duzentos, trezentos anos, o que passou a ser conhecido como “sistema fundo de pasto” que, a partir da década de 1980, sofreu a intervenção do Estado através do que foi denominado por este de “projeto de fundo de pasto”, visando a regularização fundiária dessas áreas. (TORRES, 2011, p. 50)

A definição do estimado professor de direito agrário parece ser suficiente já que aqui, não se pretende realizar uma análise aprofundada do tema, ao qual apenas se faz referência para que seja possível compreender as demandas que se apresentam à extensão jurídica popular. Ocorre que essas comunidades tradicionais encontraram uma maneira de se relacionar harmoniosamente com o semi-árido, pois,

Através de estratégias extremamente sofisticadas de consorciamento de cultivos, utilização de variedades, espécies e raças adaptadas, as famílias camponesas desenvolveram uma cultura de convivência com o semi-árido que, em certa medida, confere algum grau de estabilidade produtiva e resistência agroecológica aos agroecossistemas. (PROEX, 2010, p. 12).

Esse modo de vida, que garante inclusive a preservação do ecossistema e da biodiversidade da Caatinga, vem sendo ameaçado pelo avanço da exploração capitalista. A pressão se dá principalmente por parte dos grileiros, que se utilizam dum esquema de corrupção nos cartórios da região, para apropriarem-se das terras devolutas, há séculos na posse das comunidades de fundo de pasto.

A violência é a marca indelével dessas relações. Foram sete mortes de trabalhadores rurais desde o ano de 2004 até aqui, cinco apenas levando-se em conta o período em que o primeiro projeto de assessoria jurídica começou a ser desenvolvido na região. Em janeiro de 2011, quando a presente pesquisa já havia sido iniciada, uma das principais lideranças das comunidades foi brutalmente assassinada. E em setembro deste mesmo ano, outro trabalhador tombou, uma morte que reverberou em nossos corações, nunca preparados para a impotência e a revolta que uma perda como essa provoca. Em meio aos fragmentos dos planos desfeitos, o grupo de extensão teve de se adaptar à nova conjuntura, ao desânimo e às necessidades urgentes que uma tragédia como essa impõe. No momento, estava para acontecer a segunda etapa do Curso de Juristas Leigos, um processo de formação em direitos humanos e cidadania elaborado pela AATR, em parceria com o Centro de Referência. Mas os trabalhadores tinham outras providências a tomar,

em torno da organização das respostas a mais essa baixa, e a etapa teve de ser adiada.

Este é apenas um exemplo das surpresas que a extensão apresenta à universidade. E faz surgir muitas inquietações, por exemplo, como a universidade pode lidar com essa realidade, em que a luta pela sobrevivência é experimentada de forma tão brutal? É possível dar algum tipo de resposta? Qual resposta? Como o Direito pode ir ao encontro das necessidades dessas pessoas? Como manter a organização coletiva e promover direitos humanos nessas circunstâncias alarmantes? São perguntas que nos desafiamos a confrontar diariamente, na práxis, na busca de sentido por uma nova cultura de direitos humanos, através da educação, em marcos jurídicos críticos.

Afinal, o que se observa desde o princípio das atividades em Monte Santo, é que o Direito escolhe um lado, que, normalmente, não é o dos trabalhadores. O fato é que, após muitos anos de luta, as comunidades tradicionais de fundo de pasto conseguiram o reconhecimento da sua identidade e da posse das terras que ocupam secularmente na Constituição do Estado da Bahia de 1989, que lhes assegura a titulação dessa posse, embora não permita a transferência de domínio por parte do Estado. Mas apesar disso, conferir efetividade, compelir o Poder Público a dar cumprimento a esse mandamento constitucional, assim como a tantos outros direitos fundamentais reconhecidos constitucionalmente, constitui um enorme desafio, que demanda ainda mais organização e mobilização por parte dos seus sujeitos.

Além do que, são muitas as demandas judiciais promovidas por grileiros para tentar barrar esse reconhecimento, que se desdobram em uma profusão de liminares de reintegração de posse, decisões que, longe de garantir segurança jurídica, estimulam e prolongam os conflitos violentos nas áreas em disputa. O Judiciário e o sistema de segurança do Estado têm se mostrado subservientes aos interesses da classe de fazendeiros usurpadores de terras públicas, pois, enquanto defere liminares num ritmo de produção em série em seu favor, trabalha morosa e caoticamente na apuração dos casos de violações de direitos humanos dos trabalhadores, bem como nos processos de regularização e titulação das terras comuns dos fundos de pasto. O projeto de extensão evidencia essa realidade:

As dificuldades enfrentadas pelas comunidades de fundo de pasto, quilombolas e ribeirinhas na concretização de direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico não devem ser tratadas, dentro do contexto geral das comunidades tradicionais no Brasil, apenas como exceção à regra. O fato é que, na maioria dos casos semelhantes, o Estado Brasileiro tem se mostrado incapaz de cumprir tanto o programa jurídico pluralista inserido tanto na Constituição Federal como no caso da Constituição baiana de 1989. (PROEX, 2010, p. 9)

Por tais razões é que um projeto de assessoria jurídica na região é tão necessário, para transformar o direito deformado, em um meio de conquista de direitos, em um meio de formação de sujeitos de direitos, conscientes politicamente. Essa experiência, portanto,

Nasce da necessidade de construir um parâmetro de assessoria e educação capaz de romper uma longa tradição de isolamento acadêmico da ciência jurídica, de aproximar, estabelecer uma relação mais direta entre o conhecimento produzido na Universidade e as demandas da sociedade na qual ela está inserida. (PROEX, 2010, p. 6).

Assim é que tem como método duas linhas principais de atuação:

Assessoria jurídica voltada para o acompanhamento: a) administrativo e judicial das demarcações e titulações das áreas coletivas das comunidades de Fundos de Pastos, assim como nas áreas Quilombolas e Ribeirinhas; b) nos processos judiciais contra trabalhadores rurais destas comunidades, movidos por pretensas “proprietários” das áreas devolutas, possíveis demandas ativas de reintegração de posse, assim como demais casos de violação dos direitos humanos na região. A outra linha consiste na formulação e execução de uma proposta de Educação Jurídica Popular, voltada para a realidade do semi-árido e das comunidades envolvidas, tendo como meta a criação de turmas para formação de “Juristas Leigos”, em cooperação técnica com a AATR (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia), entidade pioneira neste modelo de educação, CPT (Comissão Pastoral da Terra – Bahia) e Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE – Monte Santo). (PROEX, 2010, p. 3)

Foi realizada a primeira etapa do Curso de Juristas Leigos, em que, segundo conta uma das bolsistas do projeto, o grupo

Trabalha com alguns módulos de direito, numa perspectiva crítica, e relacionada a questões que são de mais interesses dos sujeitos que participam, os trabalhadores rurais e os estudantes da escola família agrícola. São temas como Direito Agrário, Direito Penal, por conta

das questões criminais que são muito comuns na região. (Maria José, bolsista do projeto).

Esse processo formativo foi realizado com uma metodologia participativa, que partindo da realidade do homem e da mulher do semi-árido para trabalhar o Direito, permitiu que estes colocassem suas próprias vozes na construção conceitual e na análise crítica dos conteúdos jurídicos trazidos pelos mediadores. Os estudantes, habituados na crença na superioridade da academia, e ainda iniciando a desconstrução desse e de outros mitos, ficaram surpresos com a criticidade e a capacidade dos homens e mulheres do campo de problematizar a questão da produção legislativa, da aplicação do Direito, e da formação dos profissionais do Direito. E ficou claro para todos que aquela experiência estava servindo para criar, ou para fortalecer, nos “futuros juristas”, a sensibilidade quanto às demandas do mundo real, no qual as pessoas trabalham, sofrem e amam. Para os dialogantes recém-saídos do mundo jurídico – os estudantes –, a experiência de discutir os conteúdos da sala de aula nesse ambiente foi revigorante, capaz até mesmo de renovar a nossa fé na possibilidade de construção de um Direito emancipatório.

Maria José, bolsista do projeto, nos diz que de todas as experiências que viveu nesse projeto, indo e vindo de Monte Santo, a que ela mais gostou foi a primeira etapa do curso de juristas leigos, pois foi compreendida por ela como um momento de *aprendizado verdadeiro*²¹. A educação jurídica popular é um *encontro verdadeiro*, porque os sujeitos da academia e os sujeitos das comunidades se tornaram realmente *dialogantes*, trocaram experiências e compartilharam saberes, descobrindo muito mais em comum do que jamais puderam prever. A imersão de apenas dois dias na realidade do semi-árido, convivendo com pessoas criadas da terra e para a terra, num ambiente de relações de sociabilidade comunitária, foi suficiente para que compreendêssemos as limitações de horizonte de sentido que o Direito e a universidade nos impõe. Mais uma vez, na fala de Maria:

(...) Por exemplo, os estudantes de Direito irem desenvolver uma etapa do curso de formação, e voltarem para os seus cursos. Imagine que na sala de aula, eles passem a se questionar sobre o

²¹ Warat faz questão de deixar bem claro que ninguém é capaz de ensinar nada a quem quer que seja. Pode, no máximo, ajudar a aprender. (WARAT, 2006, p. 54) Maria faz referência à relação que ela observou naquele momento entre a universidade e as pessoas habitantes daquele espaço, e fala em aprendizado para todos os envolvidos. Trata-se de uma compreensão também já feita pela educação popular, de que o “aprender” só acontece se todos, juntos, se envolvem no mesmo processo de diálogo. Foi o que aconteceu no curso.

modelo de ensino, entendendo que no espaço de *não-sala-de-aula*, as pessoas avançam muito mais em termos de produção de conhecimento, porque elas não estão ali simplesmente para reproduzir, estão tentando dar significado concreto a um determinado conhecimento. Acho que isso traz um elemento essencial para um processo de aprendizagem mais engajado, mais crítico, que seja de fato uma formação, não seja não seja uma mera transmissão de conhecimento. (Maria José, bolsista do projeto)

A vivência do curso tornou possível compreender que o novo Direito de conteúdo libertador não será encontrado nas cátedras da universidade, ou nas letrinhas miúdas dos códigos, ou nas falas dos magistrados encastelados no labirinto kafkaniano. Ele haverá de ser construído na práxis dos sujeitos oprimidos, no processo da humana libertação. No mesmo lugar, em que vamos buscar a redenção da democracia, da cidadania, da educação e dos direitos humanos. A universidade pode e deve participar disso, desde que se coloque na construção junto a esses sujeitos, buscando também sua própria libertação, nunca por eles, ou para eles. Pois já dizia Paulo Freire, “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*”, título de um dos capítulos do seu célebre livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005).

Como já discutido em tópico anterior, a extensão jurídica popular é uma relação comunicativa dialogal entre sujeitos da academia e da comunidade em que se envolvem. Mas é certo que temos uma função definida a desempenhar nesse espaço. Então, afinal, como seria possível definir o papel da extensão jurídica popular, tendo em vista as possibilidades que esse projeto nos descortina?

Em primeiro lugar, há que se buscar fontes mais uma vez no depoimento de Maria José, que muito lucidamente, ao falar do que entende por extensão, esclarece que a grande contribuição que podemos dar, a essas pessoas que estão morando em Monte Santo, em Uauá, ou em qualquer outro lugar relacionado, consiste em auxiliá-las e instrumentalizá-las com determinados saberes de que não dispõem e dos quais necessitam para resolver os problemas que se lhes apresenta na luta diária por afirmação. Segundo Maria, não é uma questão de incapacidade, é simplesmente um problema de obstáculo estrutural, porque, “*se é preciso um advogado para acompanhar determinado processo, e se o sujeito não tem o diploma ou a carteirinha da OAB, não vai poder fazer isso, vai precisar de alguém dê esse auxílio.*”

A assessoria cumpre essa tarefa qualificada e sensivelmente, tomando as decisões junto com os seus dialogantes, seja a respeito dos processos judiciais, das negociações com os poderes públicos, ou dos conteúdos e métodos a serem discutidos na próxima etapa do curso de juristas leigos. Com essa perspectiva, a extensão pode converter o Direito num mecanismo de luta, que vai se somar a outros na busca pela libertação humana. A extensão se insere na abertura do conteúdo do Direito, fazendo-o e refazendo-o na sua práxis com os sujeitos e grupos oprimidos. Além do que,

Nesse sentido, cabe ainda relatar que a aproximação entre universidade e comunidades vem estimulando a capacidade organizativa para a resolução dos problemas inerentes à população sertaneja, passando pela reivindicação e atendimento de suas necessidades frente ao Poder Público, incluindo aí a efetivação do direito coletivo de permanência, posse e uso da terra. (Relatório Anual do Projeto de Extensão, período 01/10/2010 a 01/10/2011, p. 4).

Tendo em vista que se trata de um processo, o que implica continuidade; que este processo é dialógico, o que implica troca, interpenetração, ressignificação; e que a ressignificação da comunicação afeta as várias comunicações relacionadas; a tarefa da extensão na comunidade reverbera na universidade, transformando a compreensão que o estudante tem de si, do mundo e das suas relações, e ainda, vai cobrar do ensino jurídico a adaptação a essa nova compreensão, e ainda se fará sentir na formação profissional e nas escolhas desse estudante.

Já foi relatado o impacto sentido apenas na primeira etapa do curso de juristas leigos – da qual se traça um paralelo com a primeira oficina de direitos humanos realizada no CAPS/AD -, e a impressão é corroborada pelos depoimentos de Maria José e de Maurício. Em suas falas, sentimos também essa intuição fundamental sobre as possibilidades da extensão. Este último, advogado do projeto, que contribui na assessoria jurídica das comunidades de fundo de pasto desde 2008, diz que, apesar das dificuldades que existem para quem, no Direito, busca construir uma perspectiva de mundo diversa da hegemônica, a universidade, e principalmente a extensão, podem proporcionar esse outro olhar, no encontro de pessoas que pensam de maneira semelhante. É no encontro do diferente, em busca da semelhança, que se vê surgir o novo. Ainda perseguindo a intuição descrita, vejamos o que equipe afirma no relatório anual do projeto:

Para a academia, notadamente no curso de Direito, abriu-se um espaço para a consolidação de um ensino jurídico crítico e voltado para a prática social, notadamente no que pertine ao tratamento de demandas populares. Dado o atual quadro de legitimação de práticas opressoras e discriminatórias contra as classes populares, sobretudo no campo jurídico brasileiro, este projeto assumiu a tarefa de estimular nos estudantes envolvidos a disposição para atuar de maneira criativa, ante os fatos complexos postos à sua análise; bem como em superar as contradições do dogmatismo e da aplicação acrítica das normas jurídicas, conforme relatado anteriormente. (Relatório Anual do Projeto de Extensão, período 01/10/2010 a 01/10/2011, p. 4).

Contudo, há ainda muitas possibilidades não exploradas nesse projeto de extensão. O curso de juristas leigos está apenas no começo, assim como o grupo de estudo, pesquisa e extensão “Terra, Território, Direito e Conflitos Coletivos”, criado no âmbito do projeto, em que se busca interdisciplinarmente a reflexão crítica acerca do ensino jurídico, reproduzidor de um “*conhecimento liberal, acrítico e distanciado dos reais problemas apontados pela sociedade*” (Relatório Anual do Projeto de Extensão, período 01/10/2010 a 01/10/2011, p. 3). Nesse percurso, há, ainda, obstáculos estruturais a enfrentar, como a falta de recursos da universidade, que restringe sensivelmente o âmbito de atuação da extensão; e organizativos, para com as comunidades tradicionais envolvidas. A assessoria precisa aprender a lidar com tais questões, que surgem sempre nos momentos mais críticos, de derrotas e perdas de companheiros.

Outro avanço, talvez seja possível, se nos voltarmos para a comunhão de objetivos do método de educação jurídica popular, com a educação em direitos humanos que aqui se investiga. Ainda mais, se levarmos em consideração alguns dos objetivos expressos no projeto: “*Acolher e acompanhar as denúncias sobre violação dos direitos humanos, principalmente os relacionados às questões agrárias*”; “*buscar formas de mediação dos conflitos, procurando evitar e impedir os casos de desrespeito aos direitos humanos como prisões e mandados irregulares*”. (PROEX, 2010, p. 9). Mas há que se ressaltar – como bem fez Maria José, ao ser questionada sobre a proposta da EDH para a extensão – que não é qualquer ação pedagógica participativa que mencione direitos humanos que vai ser considerada educação em direitos humanos. A EDH requer reflexão crítica sobre seus fundamentos e seu processo pedagógico, indissociada das suas ações. Para que

seja posta em prática, terá de ser problematizada pelos sujeitos participantes, seus dialogantes, tanto os advindos de Feira de Santana, quanto os moradores do semi-árido baiano.

E se estamos falando de intuição e de possibilidades, a Educação em Direitos Humanos se presta também a situar o conflito na posição de categoria analítica. Além de se constituir em um meio de resposta contra as violações de direitos humanos, pois, os transforma em conteúdo e método da sua ação pedagógica, empreendendo esforços para construir historicidade a partir da memória coletiva dos sujeitos e grupos oprimidos, de tal forma que as atrocidades do passado sejam a lembrança que impede sua repetição no futuro. Com isso, estimula a atitude organizativa, que contribui para criação da cultura de respeito e valorização dos direitos humanos, no sentido de continuidade da luta histórica de um povo, de um grupo ou de uma classe.

O que a educação formal e as práticas de extensão assistencialistas fazem é roubar a essas pessoas a sua indignação fundamental, através da ideologia conformista, que apaga ou distorce fatos históricos, e estimula a desmobilização e a solidariedade caritativa. A Educação desde/em/para os direitos humanos confia nesse impulso de libertação e na capacidade que temos de humanização, para nos conduzir a todos na construção da cidadania democrática. Nesse sentido, pode ter muito a contribuir para a extensão jurídica popular, na elaboração da nova cultura jurídica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito é uma experiência da palavra, e não pode existir fora dela. Portanto, a palavra, delimitando seu conteúdo e sua forma, é o seu próprio universo de existência e significação. A maneira como o Direito é verbalizado oral e escrito, traduz a combinação semântica escolhida para expressar determinado conteúdo jurídico, e nada mais é que um reflexo da vivência humana do jurídico, no qual, são expostos os seus sentidos historicamente atribuídos. Simultaneamente, porque a palavra não é, está sendo, em permanente refazer de novos sentidos em cada contexto, reverbera em novas interpretações para cada sujeito; a partir do que já conhece do mundo, cada palavra vai significar aquilo que está no seu horizonte, mas que ainda não chegou a se materializar.

No esforço de reconhecer a força catalisadora e destruidora da palavra, compreendemos que não é possível deixá-la a mercê dos sentidos que ideologicamente lhe foram e são atribuídos pelas classes dominantes culturalmente. A batalha por voz e afirmação dos grupos e indivíduos excluídos também se trava no campo semântico, principalmente se o instrumento de luta por libertação é o Direito: a palavra, ação e reflexão. Buscar novos significados para a universidade, para o conhecimento que produz, para a forma com que se relaciona com o mundo, que é a extensão, para o ensino jurídico, para a educação, para os direitos humanos, para a democracia, a cidadania, a liberdade e o Direito, é a própria reflexão crítica – como a defende Freire – sem a qual a ação não tem valor político, pois resulta em mero ativismo.

As palavras podem ser aéreas, viajando no vento e perdendo-se em meio ao redemoinho da comunicação humana, que logo trata de confundir a memória. Entretanto, nesse feitiço de ar, não se pode perder de vista a sua materialidade, a força da sua sugestão, como em Górgias:

A palavra é um poderoso soberano que, com um pequenino e invisível corpo, realiza empresas absolutamente divinas. (...) As sugestões inspiradas mediante a palavra produzem o prazer e expulsam a dor. A força da sugestão, apoderando-se da vontade da alma, a domina, a convence e a transforma como por fascinação. (GÓRGIAS apud COSTA, p. 1)

A materialidade, que distorce fatos políticos, ignora a história de violações da dignidade humana, e fabrica silêncios. A materialidade, que exige a ausência do outro, como condição da nossa própria existência; que impõe a comunicação racionalizada, recusando a afetividade das relações, e deslegitimando a linguagem poética, a qual alguns dizem ter sido a primeira forma de expressão dos seres humanos (COSTA, p. 1).

O caminho até aqui trilhado tem algo – mas poderia ter tudo – de poético, na medida em que segue no encalço de utopias. Através de uma combinação de palavras em novos contextos linguísticos, tenta ressignificá-las. Longe de compreender os projetos de extensão aqui analisados como objetos científicos, desprovidos do encanto da admiração inerente aos homens e mulheres, o intento foi transformá-los em metáforas de uma nova cultura jurídica. Muito do que foi visto na vivência dessas duas experiências em desenvolvimento no curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana, e exposto no estudo, representa a admiração genuína face às possibilidades ainda situadas no devir histórico, desveladas para a extensão jurídica popular, como um portal de entrada de uma nova cultura pautada nos direitos humanos na aridez do ensino jurídico. Essa intuição fundamental, de que no encontro de alteridades promovido nesses espaços é possível construir o novo, é exatamente o que se pretendeu demonstrar.

Contudo, há que se dizer, que tudo seria em vão, não fosse a defesa enfática do auto-questionamento das experiências extensionistas, a partir da busca de sentido para as palavras que os projetos escolheram para mediar seu diálogo com a sociedade. Assim é que a fragmentação da realidade, do sujeito e do Direito promovida pela modernidade, pôde ser compreendida e desconstruída, em torno de objetivos comuns, conforme identificados entre a educação popular, a assessoria jurídica e a educação em direitos humanos.

Paulo Freire se une a Warat, Boaventura, Adorno, Lyra Filho, Chauí e outros, no coro pela libertação humana, todos compreendendo a necessidade de cultivar e aproximar as experiências de sociabilidade alternativas. As experiências dos oprimidos – e daqueles que lutam e se educam com eles – se comunicam na memória da dominação e da exclusão, bem como na defesa do humanismo, mas principalmente na esperança, resistente na crença de que homens e mulheres podem mudar o mundo. Por tudo isso, a conclusão não pode deixar de ser com Freire, em sua inevitável fé no “*ser mais*”, em seu humanismo que pode ser

compreendido como uma síntese mais do que suficiente da extensão, da educação e dos direitos humanos que presentemente se discute.

Humanismo que não se nutre de visões de um homem ideal, fora do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por melhor intencionado que seja quem o imagine.

Humanismo que não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de idéia ou de mito, ao qual o homem concreto se aliene.

(...) É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação.

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, mergulhados na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram "coisificados".

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença igualmente crítica: a crença de que os homens podem fazer e refazer coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 1985, p. 50)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Thedor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALFONSIN, Jacques Távora. **Do pobre direito dos pobres à assessoria jurídica popular**. Revista da Ajuris, Porto Alegre, n. 75, p. 65-84, set. 1999.

ALFONSIN, Jacques Távora. **Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Seminario/jacquestavora-emancipar.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2011.

ANDREOPOULOS, George J. Educação em direitos humanos no contexto pós Guerra Fria. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 45-60.

ARAÚJO, Cloves dos Santos e outros. **Centro de Referência em Assessoria Jurídica Popular às Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, Quilombolas e Pescadores Artesanais de Monte Santo (BA) e Região**. Feira de Santana: PROEX, 2010, 15 f. (Projeto de Extensão).

ARAÚJO, Cloves dos Santos e outros. **Centro de Referência em Assessoria Jurídica Popular às Comunidades Tradicionais de Fundo de Pasto, Quilombolas e Pescadores Artesanais de Monte Santo (BA) e Região**. Feira de Santana: PROEX, 2011, 6 f. (Relatório Anual de Atividades).

BAXI, Upendra. Educação em direitos humanos: promessa do terceiro milênio. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 227-244.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 313-334.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANCO, Alba Lúcia Castelo e outros (org.). FORPROEX. **Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: Uma Visão da Extensão**. Publicado em Abril de 2006. Disponível em: http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_4_indissociabilidade.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos, 2007.

BRASIL. SESu/MEC. FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2000/2001.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412.

CAPPELLETTI, Mauro; Bryant GARTH. **Acesso à Justiça**. (tradução Ellen Gracie Northfleet) Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e Educação**. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau_i.pdf. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

CLAUDE, Richard Pierre. Educação global em direitos humanos: os desafios para as organizações não-governamentais. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 565-590.

CORRÊA, José Edison (org.). Coordenação Nacional do FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010829133154500_extensao_universitaria_-_organizacao_e_sistematizacao.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

CORREIA, Ludmila Cerqueira e outros. **Acesso à justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana**. Feira de Santana: PROEX, 2011, 20 f. (Projeto de Extensão).

CORREIA, Ludmila Cerqueira e outros. **Acesso à justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana**. Feira de Santana: PROEX, 2011, 8 f. (Relatório Anual de Atividades).

CORREIA, Ovídio Valois. **A extensão universitária no Brasil** : um resgate histórico. São Cristóvão, SE: Ed. da Universidade Federal de Sergipe, Fundação Oviêdo Teixeira, 2000.

COSTA, Maria Suely da. **A linguagem (poética): que estranha potência a vossa!** Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero2/arquivos/5_Maria_Suely_da_Costa.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Da Educação para os Direitos Humanos**. Revista Direitos Humanos. Setembro de 2009, n. 03. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_03.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2011.

DEMO, Pedro. **Direitos Humanos e Educação: Pobreza política como desafio central**. Brasília, UnB, julho de 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/pedro_demo.html. Acesso em: 03 de janeiro de 2012.

FAGUNDES, Lucas Machado. **Assessoria jurídica popular universitária: paradigmas do acesso à justiça no espaço globalizado**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, Santa Maria, v. 4, n. 2, jul. 2009. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/40825>. Acesso em: 24 agosto de 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade do Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Edição Jan/Fev/Mar/Abr, n. 10, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a03.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2011.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **A ciência do direito**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira. Memória e educação em direitos humanos. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 135-155.

FLORES, Elio Chaves. A história e o fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colonial. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos**

Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 51-73.

FLOWERS, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI.** Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 253-273.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação.** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Silene de Moraes e outros. **As armadilhas da extensão universitária no atual cenário do ensino público no Brasil.** Disponível em: <http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/l%20seminario/MPE%201.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

FRIGO, Darci e outros (org.). **Justiça e Direitos Humanos.** Experiências de Assessoria Jurídica Popular. Curitiba: Terra de Direitos, 2010.

FURMANN, Ivan. **Assessoria Jurídica Universitária Popular: Da Utopia Estudantil à Ação Política.** Monografia (Curso de Graduação em Direito) - UFPR, Curitiba, 2006, 111 f.

FURMANN, Ivan. **Novas tendências da Extensão Universitária em Direito.** Publicado em 2004. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6481/novas->

tendencias-da-extensao-universitaria-em-direito. Acesso em: 22 de dezembro de 2011.

GUSTIN, M. B. S. ; CALDAS, Sielen Barreto . **A prática de Direitos Humanos nos cursos de Direito e a relação universidade/ movimentos sociais:** o caso do Programa Pólos de Cidadania. In: Carlos Augusto Junqueira Henrique; Gabriela Neves Delgado; Márcio Túlio Viana; Patrícia Henriques Ribeiro. (Org.). Trabalho e movimentos sociais. 1ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

HICKS, Donna. Resolução de conflitos e educação em direitos humanos: ampliação da agenda. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI.** Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 141-163.

JARDIM, Elisa Bonesi. **O humanismo da teoria freireana para a educação e sua aplicação na cultura dos direitos humanos no Brasil.** Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, novembro de 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/jardim_humanismo_freire_dh_brasil.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

LIMA, Clóvis Ramos. CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Acesso à justiça e políticas públicas sobre drogas na Bahia:** democratizando os instrumentos e mecanismos de garantia de direitos através da internet. Feira de Santana: PROEX, 2009, 15 f. (Projeto de Extensão).

LOPES, Mônica Sette. **Dois filmes e a liberdade de expressão na oralidade.** Disponível em: http://www.trt3.jus.br/download/artigos/pdf/232_as_palavras.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

LYRA FILHO, Roberto. **O Que é Direito.** Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 1ª edição, 1982

_____. **Desordem e processo: um posfácio explicativo.** In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

MAGENDZO, Os problemas de planejamento na educação em direitos humanos nas democracias latino-americanas em processo de restauração. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI.** Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 667-686.

MAGRI, Cledir Assisio. **A Educação em, com e para os Direitos Humanos a partir de Paulo Freire**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/magri_edh_com_para_dh_paulo_freire.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 85-101.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.429-456.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na pedagogia. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 119-140.

MINGUILI, Maria da Glória e outros. **Universidade brasileira: visão histórica e papel social**. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

MOREIRA, Ivan Targino. **A Extensão Nas Universidades Brasileiras: Notas Para Discussão**. Revista Extensão. Ano III, n. VII. 1998. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/publicacoes/revistaextensao/rev7.html#item1>. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

NOVA Enciclopédia Barsa: macropédia. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1998. 14º v.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. **Serviço de apoio jurídico – SAJU: A práxis de um direito crítico**. Monografia (Curso de Graduação em Direito) – UFBA, Salvador, 2003, 54 f.

ONU. **Declaração Final e Plano de Ação**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos: Viena, 1993.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli Orlandi. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-311.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em Direitos Humanos sob a Ótica dos Ensinamentos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, Vol. 1, No 2, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1541/1575>. Acesso em: 02 de janeiro de 2012..

PRATA, Ana. **Dicionário Jurídico**. 3ª ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

REARDON, Betty A. Direitos humanos como educação para a paz. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard Pierre (org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 61-80.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria jurídica popular universitária e educação popular em direitos humanos com movimentos sociais**. 2008. Disponível em: http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/assessoria_jur%C3%ADdica_popular_e_educ%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 09 de janeiro de 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**. Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

_____. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, outubro de 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

_____. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento. 1994.

_____. **Um Discurso sobre a Ciências.** Porto: Edições Afrontamento. 2001, 12ª Edição.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **O Lugar da Extensão:** Perspectivas para a Educação em Direitos Humanos. Anais do IX Congresso Iberoamericano de Extensión Universitaria de Bogotá, Colombia. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/simone_o_lugar_da_extensao.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2011.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. Publicado em 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

SILVA NETO, Nirson Medeiros; PACHECO, Lorena Mendes. **Prática jurídica e educação em direitos humanos:** algumas meditações à luz de Pierre Bourdieu. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, novembro de 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2881.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 245-273.

SOUSA JR., José Geraldo. **Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua.** Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. Tese de Doutorado. UnB, Brasília, 2008.

_____. **Educação em Direitos Humanos na Formação dos Profissionais de Direito:** Novas Perspectivas a partir do Ensino Jurídico. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/037_congresso_jose_geraldo_sousa_jr.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

_____. **Ensino do direito, núcleos de prática e de assessoria jurídica.** Veredas do Direito, Belo Horizonte, v.3, n.6, p.123-144, Julho-Dezembro de 2006. Disponível em: http://www.aatr.org.br/site/uploads/publicacoes/nucleos_de_pratica_e_de_assessoria_juridica.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **Com Quem Dialogam os Bacharéis em Direito da Universidade de Brasília?** A Experiência da Extensão Jurídica Popular no Aprendizado da Democracia. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2009.

TORRES, Paulo Rosa. **Terra e territorialidade das áreas de fundos de pastos no semiárido baiano.** 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Superintendência de Pós-Graduação, Ucsal, Salvador, 2011.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Dilemas e desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI.** Revista Brasileira de Política Internacional, vol. 40, n. 1, Brasília Jan./Junho 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100007. Acesso em: 24 de janeiro de 2012.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social:** Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Outubro de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/educacao_direitoshumanos.pdf. Acesso em: 27 de dezembro de 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina.** Rio de Janeiro: Jumen Júri, 2004.

_____. **História do Direito no Brasil.** Rio de Janeiro, Forense, 2003, 3ª edição.

_____. **Pluralismo jurídico:** novo paradigma de legitimação. Publicado em: 30 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=646. Acesso em: 01 de fevereiro de 2012.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos e Extensão Universitária:** A Atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Anais I Congresso Nacional de Extensão, João Pessoa, 2002. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/direitoshumanos/humanos.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

_____. In: ROSA, Maria Godoy Silveira, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 15-25.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

() Presencial () Email

1. Qual o nome do projeto de extensão de que você participa?
2. Como e quando surgiu a idéia do projeto?
3. Onde acontecem as atividades do projeto?
4. Como acontece? Quais as atividades desenvolvidas no projeto?
5. Qual o referencial teórico e metodológico do projeto?
6. Quem é o público-alvo?
7. Como o projeto é financiado?
8. Há parcerias com outras instituições de fora da UEFS?
9. Existem estudantes de outros cursos ou profissionais de outras áreas envolvidos?
Quais as atividades que desenvolvem?
10. Como é a articulação do projeto com o ensino e a pesquisa?
11. Por que você decidiu participar de um projeto de extensão?
12. O que você entende por extensão?
13. A partir da sua experiência, você percebe alguma diferença entre o espaço da extensão e o espaço da sala de aula? Quais?
14. O Direito que é visto e trabalhado na extensão é o mesmo da sala de aula?
15. A participação na extensão trouxe alguma mudança na sua perspectiva de atuação profissional?
16. Você enfrentou algum tipo de obstáculo na formulação e desenvolvimento do projeto de extensão de que participa? Quais?
17. O que você entende por educação em direitos humanos? E educação popular?
18. Você consegue identificar esses conceitos inseridos no seu projeto? Como?
19. Na UEFS, temos um núcleo de prática jurídica (NPJ), o SAJ, que apesar de ser uma disciplina obrigatória, e fazer parte da carga horária de ensino, tem características de extensão, pois põe o estudante em contato com a comunidade. Quais diferenças você observa entre o trabalho do SAJ e o trabalho realizado no seu projeto de extensão?
20. O que você entende por assessoria jurídica popular? E assistência judiciária?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), de um estudo sobre a extensão universitária no curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), realizado por mim, Lua Marina Moreira Guimarães, sob a orientação da Professora Márcia Misi, do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCIS). Este estudo pretende investigar a interface da extensão universitária com a educação em direitos humanos, bem como as possibilidades que essa relação dialógica apresenta para a construção de uma nova cultura e de um novo ensino jurídico, mais adequado a uma sociedade democrática e à formação de profissionais cidadãos.

Caso você concorde em participar serão realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Tanto as gravações como as transcrições serão em meu arquivo pessoal, por um período máximo de cinco anos. Passado este período, o material será destruído.

O produto dessa pesquisa será, a princípio, um trabalho de conclusão de curso, requisito parcial para a obtenção da graduação em direito pela UEFS, mas poderá ainda ser utilizado em artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos, e apresentações em eventos científicos. Trechos das entrevistas poderão ser citados nos referidos trabalhos, devidamente identificados com o nome e a função entrevistado no projeto de extensão sobre o qual se discute. Ao final da pesquisa, os resultados serão apresentados aos participantes e à comunidade universitária, na banca de apresentação da monografia.

Caso a entrevista cause algum desconforto, você poderá não responder totalmente o questionário ou desistir de participar a qualquer momento e pedir a retirada do seu depoimento. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores envolvidos. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o telefone e o endereço do pesquisador responsável e dos pesquisadores colaboradores, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa agora ou a qualquer momento. Sendo assim, concordando em participar desta pesquisa, assine

este termo em duas vias, ficando uma em suas mãos e a outra com os pesquisadores.

Feira de Santana, 05 de outubro de 2011.

Assinatura do entrevistado

Lua Marina Moreira Guimarães
Tel: (75) 3625-1648 / 9231-0165

Endereço: 1ª Trav. da Rua José Bonifácio, n. 23, Capuchinhos, Feira de Santana -
BA

Profª Márcia Misi

Universidade Estadual de Feira de Santana – Colegiado de Direito
Endereço: Av. Transnordestina, S/N, Novo horizonte, Campus Universitário Feira de
Santana, Módulo IV.

ANEXO III
LISTA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO

ARAÚJO, Cloves dos Santos. Professor Coordenador do Projeto de Extensão “Centro de referência em assessoria jurídica popular às comunidades tradicionais de fundo de pasto, quilombolas e pescadores artesanais de Monte Santo (BA) e Região”, UEFS.

BARRETO, Adeilma Santos. Colaboradora do Projeto de Extensão “Acesso à Justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana”, UEFS.

CORREIA, Ludmila Cerqueira. Professora Coordenadora do Projeto de Extensão “Acesso à Justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana”, UEFS. Atualmente, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

SILVA, Mauricio Correia. Advogado do Projeto de Extensão “Centro de referência em assessoria jurídica popular às comunidades tradicionais de fundo de pasto, quilombolas e pescadores artesanais de Monte Santo (BA) e Região”, UEFS.

SOUZA, Maria José Andrade. Bolsista do Projeto de Extensão “Centro de referência em assessoria jurídica popular às comunidades tradicionais de fundo de pasto, quilombolas e pescadores artesanais de Monte Santo (BA) e Região”, UEFS.

TORRES, Monah. Bolsista do Projeto de Extensão “Acesso à Justiça no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas de Feira de Santana”, UEFS.