

*Do sonho ao acontecer:
10 anos de NAJUPAK*



*Assis da Costa Oliveira
Ana Paula Medeiros de Moura
Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos
(Organizadores)*

*Universidade Federal do Pará
Belém, 2014*

Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK

**Assis da Costa Oliveira
Ana Paula Medeiros de Moura
Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos
(Organizadores)**

**Universidade Federal do Pará
Belém, 2014**

Realização



PROEX

Pró-Reitoria de Extensão | UFPA

Apoio



Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Antônio Gomes Moreira Maués

Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Erika Macedo Moreira

Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão

Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Mariana Trotta Dallalana Quintans

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Paula Mendes Lacerda

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Vladimir de Carvalho Luz

Universidade Federal Fluminense

Copyright © 2014 by Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó”.

Editora: PROEX-UFPA / Capa: Vinícius da Silva Machado.

Revisão: Assis da Costa Oliveira, Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos, Robert Damasceno Rodrigues, Marcilene do Socorro Oliveira Araújo e Gustavo Ferreira de Queiroz.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação CIP

D598 Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK / Assis da Costa Oliveira, Ana Paula Medeiros de Moura e Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos, organizadores. Belém: PROEX-UFPA, 2014.

191p.

ISBN: 978-85-63728-29-6.

1. Assessoria Jurídica Universitária Popular. 2. NAJUPAK. 3. Educação Popular. 4. Direitos Humanos. I. Oliveira, Assis da Costa. II. Moura, Ana Paula Medeiros de. III. Santos, Julyanne Cristine B. de Macedo dos. IV. Título.

CDD - 23.ed. 306.362098115

Sumário

Prefácio	7
Sumaya Saady Morhy Pereira	
Introdução: um rio de sonhos que se tornou realidade – 10 anos de NAJUPAK!	9
Assis da Costa Oliveira Ana Paula Medeiros de Moura Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos	
Eu falo	11
Leon da Costa Oliveira Celice Pinto	
Atuação dos grupos de Assessoria Jurídica Popular Universitária junto às organizações populares	12
Ana Lia Almeida	
Crítica da universidade e universidade popular na América Latina: uma reflexão a partir da crítica jurídica	30
Ricardo Prestes Pazello	
Manifesto Crítico-Radical	46
Assis da Costa Oliveira	
NAJUP Aldeia Kayapó: 10 anos em defesa de direitos humanos	48
Julyanne Cristine Barbosa de Macedo dos Santos Breno Neno Silva Cavalcante	
NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular	59
Caroline Costa Bernardo Ana Paula Medeiros de Moura	
Mulher, força indomável	72
Stephanie Vieira Brito	
4 anos de NAJUPAK: relato sobre as conversas de cozinha, a rotina ajupiana e a Não Exatidão da Matéria	73
Mariana Monteiro de Matos	
Projeto Juventude Cidadã: experiências a partir da educação popular em direitos humanos na Escola Francisco Nunes, Guamá/Belém	86
Caroline Costa Bernardo Julyanne Cristine Barbosa de Macedo dos Santos Sanmarie Rigaud dos Santos	

Na beira do rio.....	97
Vinícius da Silva Machado	
Sobre desenvolver cultura de direitos humanos e Paulo Freire.....	99
Flávia do Amaral Vieira	
Rodas de Diálogos: o NAJUPAK na construção de uma ecologia de saberes	110
Stephanie Vieira Brito	
Vinícius da Silva Machado	
NAJUC JA: a história de 10 anos de luta “pelo direito de resistir e se insurgir”	120
Anne Piaulino Leopoldo	
Ana Carmelita Nunes de Moura	
João Pedro Monteiro Cunha	
Rodrigo Portela Gomes	
Sobre peitos e respeito.....	135
Assis da Costa Oliveira	
A revisitação ao instituto da desapropriação: a necessidade de uma adequação da desapropriação ao contexto das populações afetadas por grandes projetos hidrelétricos.....	137
Alysson Lopes da Costa	
Kessia Silva Moraes	
Circulação de crianças na comunidade quilombola África.....	153
Assis da Costa Oliveira	
(Des)Pensar a prática jurídica?	170
José Humberto de Góes Junior	

Prefácio

“Prefácio não vou escrever. Conversas não devem ser prefaciadas. A gente simplesmente começa e a coisa vai.”
(Rubem Alves, 2010)

Minha entrada no NAJUPAK não teve prefácio. Começou direto e sem rodeios. Ou melhor, rodeio bem que teve: um círculo bem fechado de *curumins* exultantes de alegria, me proporcionando um abraço coletivo inesquecível (que depois soube se chamar carinhosamente de “Tchú-tchú”), todos cantando “Tchu-tchuá”, em uma sala do curso de graduação em Direito na UFPA.

Eram meninos e meninas com um projeto que eu ainda nem conhecia, mas, ao ser abraçada, antes de conhecer o que significava AJUP, participei do sonho.

Precisavam de um docente que “abraçasse” a causa e acabei “entrando” no abraço. Bacharel em direito sem qualquer outra titulação, comecei a aprender – e muito – nas conversas com esses envolventes sonhadores.

Não me livrei (nem do abraço nem do sonho) até hoje.

Assim resumo o que sinto sobre o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Aldeia Kaiapó: um envolvente diálogo sobre a educação para os direitos humanos, uma conversa que já se estende por dez anos e que ainda tem tanto a dizer.

Quando no início deste semestre recebi aqueles lindos rostinhos sorridentes de meninas e meninos do NAJUPAK (como sempre, chegam com brilhos nos olhos anunciando seus projetos) já esperava suas “ordens” para o novo período letivo quando veio o convite: prefaciara revista comemorativa dos 10 anos do NAJUPAK.

Não pude deixar de me surpreender e – é claro – me emocionar.

Confesso: não vi o tempo passar!

Eu sabia que o incipiente Projeto de Extensão – reconhecido e premiado – já tinha se consolidado e a ele já tinham sido agregados outros projetos e que – de projeto – evoluiu para um Programa de Extensão Universitária.

Mas, persistir por dez anos revela que o sonho deixou de ser apenas sonho.

Revela ainda que, além de energia e disposição impressionantes, essas/es jovens – que tudo superam e enfrentam – também são extremamente persistentes.

Muitas/os passaram pela UFPA nesse período, mas o NAJUPAK ficou, continuou, enfrentou desafios, persistiu.

O Programa de Extensão Universitária construído por esses meninos e meninas não teve na verdade um coordenador. Foi resultado de uma construção coletiva, dos esforços de sujeitos que se abraçaram em torno de um objetivo comum, de pessoas que pautam cotidianamente a prática emancipadora da Assessoria Popular.

Nesse espírito, a publicação comemorativa dos 10 anos do NAJUPAK conta com a contribuição de atuais e antigos integrantes do Núcleo, assim como de parceiras e parceiros que trabalham com Educação Popular em Direitos Humanos e carrega tanto a firmeza e criticidade em seus artigos, como a beleza e emoção nos poemas que soam encanto em suas páginas.

Hoje, mesmo após 10 anos acompanhando o Núcleo, vejo que não é possível desenvolver em poucas linhas o que uma década foi capaz de (trans)formar na vida daquelas e daqueles que se entregaram ao desafio de construir esse projeto que, para muito além dos muros da Universidade, é um projeto que pode mudar vidas.

Aquele sonho que originou o NAJUPAK não foi uma folha solta “bailando no vento” nem um grão de areia “inútil quando sozinho”. Emprestando o pensamento do poeta amazonense Thiago de Melo (1978), digo que é folha, sim, “mas viva na árvore, fazendo parte do verde”. E é grão de areia, “mas que é terra, fazendo parte do chão, esta coisa firme por onde o homem caminha.”

Referências

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MELLO, Thiago de. *Poesia comprometida com a minha e a tua vida*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

Belém, 27 de agosto de 2014.

Sumaya Saady Morhy Pereira
Professora da Faculdade de Direito
Instituto de Ciências Jurídicas / UFPA

Introdução: um rio de sonhos que se tornou realidade – 10 anos de NAJUPAK!

Da mesma forma que o cantor e compositor Paulinho da Viola escreveu que sua querida escola de samba Portela “foi um rio que passou em minha vida, e meu coração se deixou levar”, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) é um rio que arrebatou o coração e a mente de muitos sujeitos, homens e mulheres, que passaram, passam e passarão por suas águas e que souberam perceber a força transformadora de suas ondas na prática cotidiana de educação e(m) direitos humanos.

Esse rio, o NAJUPAK completa, em 2014, 10 anos de luta pelos direitos humanos! Em comemoração, pensamos essa publicação para valorizar a história do NAJUPAK e abordar temáticas que envolvem, direta ou indiretamente, a atuação do Núcleo, além de contar com a contribuição de companheiras e companheiros que constroem outros espaços de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), em busca de uma prática emancipatória em educação popular em Direitos Humanos e na construção de formação universitária mais humanista e comprometida com os grupos mais vulneráveis.

Ao longo dos anos de existência, muitas gerações de discentes passaram pelo Núcleo, contribuindo para a realização das ações de extensão e pesquisa que tivessem por preceito o protagonismo estudantil, com apoio, quando necessário, dos docentes, se constituindo como uma “contracorrente” da formação universitária, seja no campo do Direito ou das outras áreas do conhecimento que dialogaram, por meio de seus sujeitos, no decorrer do tempo de vida do NAJUPAK.

É o tesão, a ousadia e o amor pela luta do povo que nos faz persistir, vencendo os desafios diários inerentes a essa prática transformadora que busca superar com o isolamento acadêmico e aproximar a Universidade daquilo que a faz ter sentido: a comunidade e os movimentos sociais. Trata-se de romper os muros, também, na Universidade e buscar inserir em seus espaços aquelas e aqueles que por ela são muitas vezes negadas/os e excluídas/os.

Um “direito achado na rua” ou, para falar desde a especificidade amazônica, um “direito achado no rio”, que emerge das lutas sociais e da popularização da Universidade, refazendo sua própria compreensão ao dialogar, de maneira

interdisciplinar e intercultural, um campo aberto de construção de conhecimentos e de ações, aliando a militância social com a qualidade acadêmica.

A década de resistência aqui relatada envolve não apenas a prática cotidiana de pessoas que se desafiam a construir e pensar os direitos humanos pautado na educação popular, mas todos os anseios, sonhos e utopias que se edificam ao se trilhar este caminho.

Por isso, refletimos o nosso caminhar, para reunir a prática e a teoria numa perspectiva crítica e reflexiva, buscando ampliar os olhares sobre diversos temas trabalhados nesse livro, especialmente a compreensão do percurso histórico do Núcleo e de temas relevantes para a condução das atividades realizadas. Procuramos, com isso, deixar um registro escrito da experiência maravilhosa que é estar ou fazer parte de uma AJUP, um tesão construído no cotidiano das ações e das interações desenvolvidas.

Não se sabe ao certo o que encontraremos ao fim deste caminhar. Não se sabe ao certo se este percurso se encerra. O que sabemos é sobre a certeza de continuar caminhando juntas/os. O que sabemos é que, para além do que vamos alcançar em algum fim, a construção dessa luta que nos forma, nos transforma e nos faz transformar.

Esperamos vida longa ao NAJUPAK e que os próximos 10 anos seja marcados por experiências de engajamento social e formação humana tão marcantes nas memórias dos que virão, tanto quanto as que trazem nas lembranças e nos corações os sujeitos que até este momento souberam se encantar e contar o sonho acontecendo do *fazer-se mais humano ao fazer AJUP!*

Marchamos por saber que em cada coração há uma esperança

Há uma chama despertada em cada peito

E a mesma luz é que nos faz seguir em frente

E tecer a história assim de nosso jeito.

(Marchar e Vencer, Ademar Bogo)

Assis da Costa Oliveira
Ana Paula Medeiros de Moura
Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos

Eu Falo

Eu falo

Tu falas

Todos falamos

Nossas ideias se confrontam...

Se complementam.

Nossas vozes, que antes

Apenas ecoavam no vazio,

Agora compõem um pequeno coro

De grandes vozes

Leon da Costa Oliveira

Celice Pinto

Atuação dos grupos de Assessoria Jurídica Popular Universitária junto às organizações populares

Ana Lia Almeida¹

Resumo: a Assessoria Jurídica Popular conforma um campo à esquerda na área do Direito, que se ocupa do apoio às lutas travadas pelas organizações populares em geral. O trabalho analisa, dentro deste campo, as relações entre estas organizações – sobretudo os movimentos sociais – e os grupos estudantis de assessoria jurídica universitária. A historicidade desta relação é analisada como parte da totalidade das movimentações das esquerdas no período histórico mais recente, inserida numa conjuntura de refluxo das lutas da esquerda socialista, o que engendrou uma reorientação na compreensão da luta de classes para os processos de mobilização centrados na noção de identidade, compreendida como central para a organização dos *movimentos sociais atuais*. Dentro da perspectiva teórica marxista, me utilizo de pesquisa de campo para compreender as atuais relações entre algumas Assessorias Jurídicas Populares Universitárias das regiões Norte e Nordeste do país e as principais organizações populares com as quais estabelecem vínculos.

Introdução

Os grupos estudantis de assessoria jurídica popular universitária (adiante, AJPU) das regiões Norte e Nordeste tem se aproximado cada vez mais das lutas travadas pelos movimentos sociais e pelas organizações ligadas às classes populares, de um modo geral. Essa aproximação deve ser analisada de modo inserido num processo histórico muito mais amplo do que a conjuntura da assessoria jurídica popular, articulando-se com a reorientação das esquerdas no último período histórico, a partir do final dos anos 80, num período de refluxo do horizonte político socialista. Esta inflexão está relacionada ao fortalecimento da perspectiva dos *direitos humanos*, da *cidadania* e da atuação dos chamados *novos movimentos sociais*.

Com aporte das análises situadas no campo da tradição marxista, e a partir de trabalhos importantes a respeito da história da assessoria jurídica popular, busco analisar, neste trabalho, as relações entre a assessoria jurídica universitária popular e as organizações populares. Num primeiro momento, a atual conjuntura da assessoria jurídica popular tendo em vista a sua inserção nessa totalidade das movimentações das esquerdas no período histórico mais recente. Após isso, reflito sobre a atuação dos grupos estudantis de AJPU junto aos movimentos sociais, buscando situar o

¹ Ana Lia Almeida é professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrante do Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (como professora coordenadora) e membro do Grupo de Pesquisa Marxismo, Direito e Lutas Sociais (GPLutas), ambos da UFPB. E-mail: liafdr@yahoo.com.br.

fortalecimento da noção de *movimentos sociais* como parte dessa conjuntura de refluxo das lutas da esquerda socialista, o que engendrou uma reorientação na compreensão da luta de classes para os processos de mobilização centrados na noção de identidade. Por fim, analiso, com base em pesquisa de campo desenvolvida junto a algumas AJPU do Norte-Nordeste, os atuais vínculos estabelecidos entre estes grupos estudantis e as organizações populares que atuam pela transformação da realidade desigual e opressora em que vivemos.

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de pesquisa de campo (entrevistas e observação participante) para pesquisa de doutorado a respeito da perspectiva ideológica dos grupos de assessoria jurídica universitária popular², e compreendem o período dos últimos três anos (a partir de 2012). A tese está ainda em desenvolvimento, e tem como recorte as AJPU das universidades federais da região Nordeste do país: o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Negro Cosme (UFMA), o Projeto Cajuína (UFPI), o Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária – NAJUC – e o Centro de Assessoria Jurídica Popular – CAJU -, ambos da UFC, o Programa Motyrum (UFRN), o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (UFPB), o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Direito nas Ruas (UFPE) e o Serviço de Apoio Jurídico Universitário (UFBA). Para este trabalho, foram colhidos, ainda, dados referentes ao Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK), da Universidade Federal do Pará.

1. AJUP: um conceito, um movimento

A expressão “assessoria jurídica popular” está relacionada a práticas que se colocam num campo de apoio às lutas dos sujeitos subalternizados no enfrentamento às violências e opressões por eles sofridas. Vem sendo entendida como gênero que comporta dois campos principais, sendo estes definidos pelos sujeitos que os protagonizam: advogadas e advogados populares (conformando o campo da “advocacia popular”); e grupos ligados às universidades, cada vez mais localizados no âmbito da extensão universitária; protagonizados ou não por estudantes de direito (conformando o campo da assessoria jurídica universitária popular, com um maior ou menor grau de autonomia estudantil). Esses grupos desenvolvem as mais diversas atividades, muitas vezes identificadas como relativas à “defesa e promoção dos direitos humanos” (Almeida, 2012: 14), tradicionalmente relacionadas à educação popular e à orientação e

² A pesquisa desenvolve-se junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Renata Ribeiro Rolim.

acompanhamento jurídico *lato sensu* de movimentos sociais e grupos populares em geral.

No Brasil, o início do processo de conformação desses grupos remete à ditadura civil-militar (década de 60), durante a qual advogados e advogadas começaram a se envolver na defesa judicial de desaparecidos, presos políticos e perseguidos do regime (Ribas, 2009: 46). Nesse mesmo período, na conjuntura do campo, alguns advogados – muitas vezes, com o apoio de setores da Igreja católica - também passaram a defender trabalhadores rurais na luta por reforma agrária e contra as explorações do latifúndio.

Com o enfraquecimento do regime militar, ainda no período de “transição democrática” que culmina em 1988 com a finalização do amplo processo de mobilização em torno da Assembleia Nacional Constituinte, estes sujeitos passam a criar entidades associativas para atuar com advocacia popular de forma mais organizada – como o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP; Recife - 1981); a Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR; Salvador -1982) e o Instituto de Apoio Jurídico Popular (IAJUP; Rio de Janeiro -1985) (*Idem*: 48). No intuito de articular estas experiências e fortalecer a difusão da advocacia popular, é criada, em 1996, a **Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares (RENAP)**.

No âmbito das universidades, ainda na década de 50, um vácuo curricular nos cursos de Direito faz com que grupos estudantis se organizem para o exercício da prática jurídica, até então inexistente, abrindo as portas das faculdades para o atendimento à população em casos individuais. Essa prática faz surgir, mesmo antes do início do regime ditatorial, duas organizações importantes para a assessoria jurídica universitária, embora num formato ainda bastante distante da perspectiva atual: o Serviço de Assistência Jurídica Gratuita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFGRS; 1950); e o Serviço de Assistência Judiciária da Universidade Federal da Bahia (SAJU/UFBA; 1963), ambos ligados aos Centros Acadêmicos das respectivas faculdades. Durante a ditadura, tais grupos enfrentaram momentos de refluxo e até mesmo tiveram as suas atividades suspensas pelo regime.

Após este período, já nos anos 80, as universidades encontram fôlego para uma retomada do pensamento crítico, embora com significativas diferenças em termos de referências teóricas, o que acompanhava o movimento de inflexão da perspectiva comunista/socialista. No campo jurídico, passam a circular influentes formulações críticas difundidas à época, a exemplo do *pluralismo jurídico* e do *direito alternativo*, sob forte influência de advogados e teóricos como Miguel Pressburguer, Miguel Baldez,

Roberto Lyra Filho, Roberto Aguiar, Luís Alberto Warat, Antônio Carlos Wolkmer, José Geraldo de Souza Júnior, entre outros.

Por sua vez, a rearticulação do movimento estudantil, sem as arriscadas perseguições do regime ditatorial, conforma um cenário nos cursos de Direito que levará, nos anos 90 e 2000 à proliferação de coletivos estudantis empenhados na aproximação entre os estudantes de direito e as lutas populares, começando a construir uma identidade em torno da “assessoria jurídica universitária popular”. Em 1992, nasce o Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária (NAJUC) na Universidade Federal do Ceará; mesma instituição que, em 1997, vê surgir o Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU). O SAJU/UFBA e o SAJU/UFRGS passam por uma reestruturação em 1995 e 1996, respectivamente, com o surgimento, em seu interior, de estudantes interessados em ir além da perspectiva da assistência jurídica a conflitos interindividuais, formando núcleos de “assessoria” jurídica para intervir em conflitos coletivos. Estes quatro núcleos (NAJUC, CAJU, SAJU/BA e SAJU/UFRGS), reunidos no Encontro Nacional dos Estudantes de Direito (ENED) de 1998, ocorrido em São Leopoldo (RS), fundam a **Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária**, com o intuito de promover a articulação e troca de experiências entre esses grupos, além de fomentar o surgimento de outros coletivos de assessoria jurídica nas escolas de direito. A partir de então, passam a surgir vários “núcleos”, “centros”, enfim, grupos de assessoria jurídica, ao tempo que vão construindo de forma mais clara a identidade com o “popular”, cada vez mais presente na escolha dos nomes dessas entidades: surge o CAJUÍNA na Universidade Federal do Piauí, em 1999; o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Negro Cosme (NAJUP – Negro Cosme) da Universidade Federal do Maranhão em 2000; o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Direito nas Ruas (NAJUP – Direito nas Ruas) da Universidade Federal de Pernambuco, em 2003; Estação de Direitos da Faculdade Mater Christi em Mossoró (RN) em 2004, o Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (NEP – Flor de Mandacaru) da Universidade Federal da Paraíba, em 2007; surgem ainda o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK) na Universidade Federal do Pará; o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Isa Cunha (NAJUP Isa Cunha) na Universidade Federal do Pará; o Programa de Assessoria Jurídica Estudantil (PAJE) da Universidade Regional do Cariri no Ceará; o Núcleo de Assessoria jurídica Popular (NAJUP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; NIJUC (RS); o Núcleo de Assessoria jurídica Popular (NAJUP) da Universidade de Caxias do Sul; o Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU na Universidade de Passo Fundo/RS; o Núcleo de Assessoria jurídica Popular (NAJUP) da

Universidade Federal de Goiás; o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão (NEP) da Universidade Federal de Santa Catarina; o Núcleo de Assessoria jurídica Popular Produzindo Direitos (NAJUP – Produzindo Direitos) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o Corpo de Assessoria Jurídica Estudantil (CORAJE da Universidade Estadual do Piauí³.

Este movimento do campo jurídico estava prenhe das grandes questões históricas do fim da década de 80 e 90 na América Latina e no mundo, ainda que não houvesse consciência disso. Os países latino-americanos vivenciavam uma retomada da perspectiva democrática com o fim dos regimes ditatoriais, o que engendrava uma conjuntura de maior liberdade para a agitação e a mobilização social. No Brasil dessa época, vimos surgir várias organizações importantes que investiam em processos de mobilização social, a exemplo do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra. Por outro lado, no mundo inaugurava-se uma nova fase histórica com o fim da União Soviética e a ofensiva do capital que se consolidava com o neoliberalismo. Esta nova conjuntura histórica engendrava uma inflexão da perspectiva socialista e comunista, havendo, inclusive, quem defendesse que havíamos chegado ao “fim da história” (Zizek, 1996: 80), ou seja, que nada alteraria substancialmente a forma socioeconômica em que nos encontramos atualmente no mundo.

As categorias manejadas pela perspectiva marxista para compreender a realidade – classe, luta de classes, revolução, ideologia, etc – passam a ser consideradas “fora de moda”, passando a ceder lugar, cada vez mais, à crença na “democracia” (dentro do capitalismo) e na realização da “cidadania” e dos “direitos humanos”. Terry Eagleton (1997: 12) acredita que o abandono dessas noções relaciona-se a uma hesitação política de setores da esquerda diante de um capitalismo aparentemente triunfante, como se não tivessem mais forças para lutar contra ele.

É dentro dessa conjuntura histórica que devemos compreender as reflexões e movimentações no âmbito da assessoria jurídica popular nos anos 90, que apresentaram alguns dilemas até hoje discutidos pelos grupos estudantis ligados à RENAJU. O pressuposto para estas práticas encontrava-se numa forte crítica ao “tradicionalismo” do campo jurídico, compreendido como formalista, burocratizado, ideologicamente comprometido com as elites, etc.

³ Há, ainda, uma séria de outras entidades mais recentes, que passaram a integrar a RENAJU, além de várias outras que não integram esta rede, seja por opção política, seja por falta de possibilidades.

As reflexões que resultaram desta orientação ideológica⁴ conformaram um campo teórico até hoje identificado como “direito crítico”, tomado como referência para justificar práticas jurídicas “alternativas” que se contrapusessem à forma tradicional de conceber e manejar o direito. Nesta movimentação estava inserida a crítica à perspectiva assistencialista dos “serviços legais tradicionais”⁵, que engendraria a noção de “assessoria” contraposta à de “assistência”. Se os serviços de “assistência”, inclusive os criados pelos primeiros grupos estudantis como os SAJU (no Rio Grande do Sul e na Bahia), reproduziam a lógica tradicional do direito, individualista e patrimonialista; cabia às práticas “alternativas” investir em abordagens que buscassem compreender as raízes dos conflitos sociais, intervir na sua dimensão coletiva e perceber que o direito, isoladamente, não poderia dar conta de solucioná-los.

Daí surge uma importante questão discutida na RENAJU durante anos, e até hoje levantada: a dicotomia entre *assistência* e *assessoria*. Este dilema apresentava a perspectiva da assistência jurídica consubstanciada no atendimento a casos individuais como aquela que não aprofunda as reflexões a respeito das causas dos conflitos judicializados, reproduzindo, também, o universo simbólico excludente do direito (com sua linguagem difícil, seus tribunais opulentos, etc). Tais elementos apontavam para o correto diagnóstico de que os sujeitos *assistidos* eram postos numa posição demasiado passiva, que não levava em conta a sua autonomia e o potencial de mobilização para intervir e modificar a sua realidade.

Havia, ademais, uma forte influência de perspectivas que, no contexto da *redemocratização* do país, contribuíam para processos de mobilização da classe trabalhadora e dos grupos subalternizados, a exemplo das reflexões e práticas de Paulo Freire no campo da educação, investindo na concepção de processos de alfabetização que privilegiavam o desenvolvimento crítico da autonomia dos sujeitos.

Conjugar o verbo “assessorar” passa, então, a significar “estar ao lado de”, “em comunhão com”; compartilhar dos interesses das classes e grupos sociais populares, oprimidos, subalternizados. Fazer *assessoria* passa a significar ir além do acompanhamento judicial da questão, além do mero litígio; ir além do direito, firmando

⁴ O termo *ideologia* é tomado na concepção de István Meszáros (2004), derivada de Marx e Lukács, que a considera como uma consciência prática da sociedade de classes; ou seja, as formações ideológicas orientam práticas políticas relacionadas a interesses antagônicos que se contrapõem na sociedade de classes.

⁵ A formulação teórica que contrapõe os “serviços legais tradicionais” aos “serviços legais inovadores” é de Celso Campilongo (1991), e sistematiza uma crítica à lógica institucional, elitizada, individualista, assistencialista, formalista e burocratizada que é dominante no campo jurídico. Os “serviços legais inovadores” são também identificados por outras denominações que remetem ao campo do “alternativo”, “crítico”, “popular”, etc, como indica a expressão mais abrangente “práticas jurídicas insurgentes”, utilizada por Luiz Otávio Ribas (2009).

um compromisso político com a luta dos sujeitos *assessorados*. Como reflito em outro trabalho,

as atividades desenvolvidas por esses grupos se distanciam em grande medida das atividades tradicionais dos juristas, em especial pela opção de trabalhar com setores populares. É um trabalho eminentemente político, que compreende o direito mas não se esgota nele. Participam de protestos por direitos sociais, acompanham ações processuais coletivas, fazem trabalho de base em comunidades e atividades que contribuem para o fortalecimento das organizações populares em geral (Almeida, 2012: 14).

Mas, a perspectiva da *assessoria*, sobretudo entre os grupos estudantis, passa também a se distanciar, em alguma medida, do direito – tão criticado, tão concebido como algo ruim, favorecedor da dominação destas mesmas classes e grupos populares dos quais se escolhia estar ao lado. É assim que vai sendo criada a identidade dos grupos de assessoria jurídica com a *educação popular*, a ponto mesmo de, por vezes, a perspectiva da atuação jurídica estar completamente ausente. A crítica ao assistencialismo passa a estar implicada, muitas vezes, com um distanciamento do campo jurídico. Essa questão está fortemente presente ainda hoje, embora seja possível notar, nos atuais debates da RENAJU, reflexões no sentido de aproximar a atividade dos núcleos da perspectiva de uma atuação mais propriamente *jurídica*. Entendo que este é um falso dilema – a compreensão dicotômica entre assistência e assessoria -, pois é perfeitamente possível, e necessário, aliar a atuação técnico-jurídica a processos mais amplos que envolvem a luta política e a formação de consciência. Assim, a educação popular é, sem dúvida, uma dimensão metodológica importante da atuação dos grupos de assessoria, mas não deve ser tida como a única forma de atuação destes grupos, pois eles devem, sim, transitar com as suas práticas no campo técnico-jurídico.

É necessário, ainda, refletir seriamente sobre os limites encontrados pelos coletivos de assessoria em trabalhar com *educação popular*. Em muitas situações os grupos superestimam a própria capacidade de se fazer presentes nas *comunidades* e espaços em que se dispõem a fazer um trabalho de base. Além disso, este trabalho pressupõe uma orientação política que talvez seja demasiado fragilizada nos coletivos de AJPU. Não esqueçamos que a educação popular, nos termos freireanos, está relacionada a um “tomar partido” pelas classes oprimidas, pela superação da opressão; não se trata de um simples método de ensino – esta compreensão das suas ideias, inclusive, era absolutamente criticada por Paulo Freire. A educação popular é uma forma de contribuir com a construção desse processo de emancipação, que necessita de

um projeto político conduzido por certos sujeitos. Os protagonistas desse processo certamente não seremos nós, do campo jurídico. Quem são esses sujeitos, afinal?

2. Atuação da assessoria jurídica popular junto aos *movimentos sociais*

A indagação a respeito de quem são os sujeitos políticos protagonistas das transformações sociais, antes de consistir numa mera elucubração teórica, tem grande importância para as movimentações das esquerdas na contemporaneidade. No âmbito da assessoria jurídica popular, essa questão costuma ser levantada no momento de avaliar e optar pelos sujeitos políticos com quem serão estabelecidas parcerias prioritárias para contribuir com os processos de transformação social que as AJPU têm como propósito.

Até o final dos anos 80, havia uma análise mais consensual entre as esquerdas de que o sujeito destas transformações era a classe trabalhadora, organizada, sobretudo, por seus sindicatos e partidos políticos. Mas a conjuntura de refluxo do socialismo engendrou o surgimento e a maior visibilidade de outras forças sociais de contestação, o que veio a questionar a legitimidade, e mesmo a existência, em algumas formulações, da classe trabalhadora enquanto sujeito protagonista de um processo amplo e radicalizado de transformação social.

Estas outras forças sociais se diferenciariam das concebidas como tradicionais entidades ligadas à classe trabalhadora por conta de seus métodos de direção mais horizontalizados e sua organização centrada em torno da noção de *identidade* como raça/etnia, gênero, orientação sexual, etc. Nas análises de Eduardo Luiz Zen (2007: 36) em dissertação sobre o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), este deslocamento – da *classe* para a *identidade* - costuma ser explicado em virtude das transformações no mundo do trabalho neste último período histórico, em que o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos ocorreria a partir de outros âmbitos da vida (e não do trabalho, tendo em vista a suposta diminuição do tempo e fluidez deste na sociedade industrial).

A noção de *movimentos sociais* passa, desde então, a organizar a racionalidade política e concentrar a compreensão dos processos organizativos de contestação da contemporaneidade, mas de modo independente da movimentação das classes sociais. Desse modo, a referência aos *movimentos sociais* oculta, em certa medida, a compreensão da movimentação dos sujeitos políticos na luta de classes; e estes sujeitos, considerados agora *novos*, passam a ser concebidos como substitutos históricos da classe trabalhadora para a tarefa de transformar a realidade opressora das diversas

identidades em torno das quais se organizam. Como observa Marleide Maria Santos (2008: 55), em tese de doutorado sobre os movimentos sociais do campo,

[p]artindo do pressuposto de que o paradigma marxista tornara-se inadequado para a análise do que se passou a chamar de *Movimentos Sociais*, teóricos como Alain Touraine; Clauss Offe; Alberto Melucci; Ernesto Laclau entre outros, introduzem em seus esquemas de interpretação, a cultura, a solidariedade entre as pessoas e a identidade; a concepção de ideologia associada à consciência de classe é substituída e tomada como prática cultural, que atravessa as linhas de classe como gênero, raça, paz, com a marca da autonomia local e pessoal.

De fato, foi nas últimas décadas, com o contexto sócio-político de enfraquecimento do horizonte socialista, que a noção de *movimentos sociais* se consolidou e passou a ser dominante no universo simbólico das forças de contestação à ordem posta. É interessante, nesse sentido, observar uma passagem de Karl Marx nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* (1871) em que ele faz alusão à existência de certas movimentações políticas ao lado das movimentações econômicas do operariado, mas que são ali consideradas como movimentações da classe trabalhadora em sua busca por formas de se organizar.

Assim, além dos distintos movimentos econômicos dos operários, surgem em todos os lugares movimentos políticos, isto é, movimentos de classe (...) se esses movimentos pressupõem certo grau de organização prévia, em compensação eles igualmente significam meios de desenvolver essa organização (Marx, 1964: 271).

Esta é uma questão que precisa ser levantada hoje: não seriam os movimentos sociais populares formas de organização da classe trabalhadora? A classe não estaria ali presente, mesmo que sua forma de se organizar não esteja necessariamente centrada no conflito entre capital e trabalho? E mais: será que este conflito não está implicado, de alguma forma, nas lutas travadas pelos movimentos sociais? Estas problematizações relacionam-se à perspectiva da centralidade do trabalho para a organização da formação social. Este argumento, obviamente, maneja uma noção ampliada de *classe trabalhadora*, que vai além do operariado industrial urbano, muito bem traduzido na expressão de Ricardo Antunes (2003) *a classe que vive do trabalho*: todos aqueles e aquelas que ocupam uma posição subalternizada no sistema sócio-metabólico do capital, estejam ou não no mercado de trabalho formal, compreendendo os trabalhadores precarizados e informais de todos os tipos. Parece-me extremamente necessária,

portanto, uma análise mais apurada quanto à conformação de classe dos movimentos sociais.

Quanto à assessoria jurídica popular, é comum o entendimento, hoje, de que estão voltadas ao apoio dos movimentos sociais. Nas palavras de Luiz Otávio Ribas (2009: 48), em trabalho de referência sobre o tema⁶:

A assessoria jurídica popular, amplamente concebida, consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros, de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular **com movimentos sociais** (grifos meus), com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais para uma vida com dignidade, seja por meio dos mecanismos oficiais, institucionais, jurídicos, seja por meios extrajurídicos, políticos e de conscientização.

É importante mencionar, em primeiro lugar, que nem sempre este entendimento foi algo consensual entre as AJPU. No início dos anos 2000, houve um amplo debate na RENAJU a respeito das relações entre os núcleos e os movimentos sociais. A questão se tornou polêmica em virtude de um protesto ocorrido no Congresso Nacional em 2005, em que houve conflito com a segurança e acabou resultando em tumulto, com algumas pessoas feridas, cadeiras e vidraças quebradas, etc. O episódio foi amplamente noticiado pela mídia, com repercussão costumeiramente negativa, associando a mobilização a baderna e violência. Nesta ocasião, houve uma polarização na RENAJU entre entendimentos diversos; por um lado, de que aquela movimentação deveria ser repudiada; por outro lado, de que a rede não deveria se pronunciar contra nenhuma ação advinda de movimentos sociais, ainda que julgadas equivocadas; havia ainda quem entendesse a violência como uma forma legítima de se manifestar em certas situações⁷. A polêmica alcançou uma síntese em 2006, quando, no Encontro Nacional da RENAJU, em Fortaleza, deliberou-se que a rede manifestaria, de diversas formas, o seu “apoio aos movimentos sociais que lutam contra todas as formas de opressão, devendo ser desenvolvido por meio de atuação em conjunto e de múltiplas formas, a exemplo manifestações públicas e de cartas abertas” (Pereira e Oliveira, 2009: 158).

O apoio às lutas dos movimentos sociais, portanto, é hoje um consenso na assessoria jurídica popular. Mas persiste um outro dilema, a este relacionado, que

⁶ Trata-se de dissertação intitulada “Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000)”, defendida pela Universidade Federal de Santa Catarina.

⁷ O relato está baseado na memória e em alguns debates informais sobre o tema com sujeitos que, como eu, participavam dos debates da RENAJU à época.

permeia até hoje os debates da RENAJU: trata-se da escolha por atuar junto a comunidades periféricas *desorganizadas* ou por fazê-lo no apoio a algum movimento social que já desenvolva em certa localidade um trabalho de organização política. Muitas considerações razoáveis costumam ser apresentadas em prol da decisão pelo trabalho *em comunidade*; a mais forte delas costuma ser a possibilidade de fomentar a organização política em lugares em que inexistia a presença de sujeitos políticos suficientemente fortes para desenvolver o trabalho de base necessário à alimentação dos processos organizativos. No entanto, a opção pode representar, em alguma medida, certa resistência ao trabalho com sujeitos políticos com um maior grau de politização.

De qualquer forma, aqui também está presente, senão um falso dilema, uma dicotomização simplista do problema. Isso porque não existe uma contraposição absoluta entre o *trabalho em comunidade* e o *trabalho com movimento social*. Qualquer processo de mobilização contribui para o fortalecimento de determinadas forças sociais, sejam elas canalizadas por um *movimento* ou por outro tipo de organização. Por outro lado, os movimentos sociais atuam concretamente em certas comunidades, delimitadas geograficamente ou relacionadas a grupos de pessoas; daí que atuar junto a movimentos é, necessariamente, atuar junto a uma comunidade.

Por fim, é interessante perceber as reais relações que os grupos de assessoria estabelecem com as mais diversas organizações populares, e não apenas com aquelas que são consideradas *movimentos sociais*. Na verdade, nos caberia problematizar em que medida as diversas forças que se organizam em torno dos diversos conflitos existentes podem ser classificadas como *movimentos sociais*; porque essa noção passa a ser amplamente difundida e a ocupar o *locus* da legitimidade para contestar a ordem posta (Santos, 2008: 35-36).

Não se trata, de forma alguma, de deslegitimar esses sujeitos políticos, mas de descortinar a operação ideológica que reduz as mais diversas formas de organização da classe trabalhadora e dos grupos subalternizados a uma questão de *identidade* que supostamente em nada está implicada com a exploração vivenciada no mundo do trabalho. Como coloca Zen (2007: 39), as formulações que assim analisam os *novos movimentos sociais* (autores como Melucci, Offe, Touraine e Gohn) se precipitam ao sobrevalorizar a diferença entre esses sujeitos políticos e desconsiderar os elementos que os unem, resultando por desestimular a articulação política entre eles (*Idem*).

Voltando às AJPU, em sua atuação, elas se relacionam, em maior ou menor medida, com sujeitos políticos de diversos tipos, mas que normalmente tem uma mesma origem de classe: associações de bairros, lideranças políticas que não estão associadas a

nenhuma organização, ong's, instituições públicas, e inclusive partidos políticos e sindicatos (considerados pela literatura sociológica pós-moderna como organizações de tipo *velho*), além de, claro, estabelecerem relações também com *movimentos sociais* populares, ou seja, aqueles que são protagonizados por sujeitos subalternizados, postos à margem numa sociedade marcada por inúmeras desigualdades sociais.

3. As atuais relações entre as AJPU e as organizações populares

Privilegiando um olhar sobre a realidade atual, passo a analisar as atuais relações entre as lutas desses sujeitos políticos ligados às classes populares e a atuação da assessoria jurídica universitária popular no Norte-Nordeste do Brasil.

Os grupos de assessoria jurídica popular costumam trabalhar junto às lutas dos sem terras, dos sem tetos, das mulheres, dos atingidos por barragens, dos indígenas, dos quilombolas, dos gays, lésbicas, transexuais e transgêneros, junto a crianças e adolescentes pobres, junto a comunidades periféricas organizadas ou não em algum movimento popular, enfim, junto às organizações populares em geral. Podemos agrupar estas atuações, a título de sistematização, em três principais eixos temáticos: a questão urbana, acompanhando as lutas na cidade; a questão agrária, acompanhando as lutas por terra e território; e as questões de gênero, sexualidade e feminismo, acompanhando as lutas das mulheres e dos sujeitos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros).

3.1. As lutas na cidade

A totalidade dos grupos estudantis de assessoria jurídica popular universitária pesquisados, na região Norte-Nordeste, estão atualmente envolvidos nas lutas travadas na cidade pelas organizações populares. As principais pautas são, sem dúvida, a moradia e a mobilidade urbana (sobretudo quanto ao transporte público), e a centralidade dessas lutas para as AJPU consolidou-se ainda mais por conta da proximidade da Copa do Mundo, a qual o Brasil se propôs a sediar em 2014. Ainda que apenas três cidades na região tenham sido escolhidas para sediar os jogos – Salvador, Recife e Fortaleza –, o país, como um todo, passa por um momento de reordenamento do espaço urbano em atenção às demandas do grande capital, o que se acelerou com o evento. Essa conjuntura apresenta um acirramento dos conflitos no espaço urbano, o que se tornou emblemático nos protestos de Junho de 2013, dos quais os estudantes ligados à assessoria jurídica popular participaram ativamente, no país inteiro. Mas mesmo antes

disso, alguns grupos já se encontravam ao lado das organizações de luta por moradia e transporte.

O CAJU e o NAJUC, em Fortaleza, estão envolvidos com as comunidades ameaçadas de despejo por conta das obras da Copa do Mundo (construção de estádios e do sistema de Veículos Leves sobre Trilhos (VLT)). Neste trabalho, estavam em articulação com o Comitê Popular da Copa (em que estão presentes várias forças, inclusive representantes de partidos políticos) e o Movimento de Luta em Defesa da Moradia. O SAJU-BA, em Salvador, atua hoje com o Movimento dos Sem Teto da Bahia (MSTB) e, entre outras questões, problematiza o Programa “Minha Casa, Minha Vida” enquanto forma de garantir o direito à moradia. Em João Pessoa, o NEP – Flor de Mandacaru atua junto à ocupação “Tijolino Vermelho”, no coração do centro da cidade – espaço privilegiado na lógica de reordenação do espaço urbano -, ligada ao Movimento Terra Livre. Em São Luís do Maranhão, o Najup – Negro Cosme acompanha o Fórum de Comunidade Ameaçadas de Despejo. Em Teresina, o Cajuína tem relações com o Movimento de Luta de Bairros, Vilas e Favelas (MLB); desenvolve atividades junto à área das Lagoas do Norte (projeto de reordenação do espaço urbano para atender a uma demanda de turismo), além de ter iniciado articulações com o movimento de moradia para acompanhar ocupações rururbanas (áreas afastadas, com características rurais, mas em perímetro urbano). Em Natal, o Motyrum acompanha o Movimento de Luta de Bairros e Favelas, assim como o Comitê Popular da Copa, incidindo sobre os processos de despejo em virtude da Copa do Mundo. Em Recife, o Najup – Direito nas Ruas desenvolve atividades junto a uma ocupação urbana, o “Casarão”; e recentemente envolveu-se num dos conflitos mais emblemáticos quanto ao processo de reordenação do espaço urbano em função dos interesses do capital, o Projeto “Novo Recife”, contra o qual se insurgiu o movimento #OcupeEstelita.

A pauta da mobilidade urbana, sobretudo no tocante ao transporte público, é também uma preocupação praticamente unânime entre os grupos. Embora não haja, em nenhum deles, um eixo de atuação específica para atuar junto a esta temática, é comum o envolvimento com as lutas contra o aumento das passagens, por exemplo. O Cajuína, por exemplo, tem um emblemático envolvimento com esta luta, tendo participado da construção do Fórum Estadual em Defesa do Transporte Público de Qualidade após o abusivo aumento da tarifa de ônibus em Teresina (2011). O NAJUPAK, neste ano (2014), participou de dois atos contra o aumento das passagens na cidade de Belém do Pará. O NEP Flor de Mandacaru colabora com a construção das lutas contra o aumento da tarifa de ônibus desde 2011, participando ativamente das reuniões e dos protestos. De

uma forma geral, todos os grupos participaram dos protestos de junho de 2013, que tiveram como uma das pautas centrais a questão do transporte público.

3.2. As lutas do campo

A pauta da reforma agrária e da demarcação de terras indígenas e quilombolas também representa parte significativa das ocupações das AJPU. Na luta por reforma agrária, costumam estar presentes em atividades ligadas a dois movimentos principais: o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), apoiando ocupações e manifestações políticas como as relacionadas ao “Abril Vermelho”, ocupações junto ao INCRA, etc, como acontece com o Motyrum (RN) e o NEP – Flor de Mandacaru. Quanto às lutas pela demarcação das terras indígenas, as AJPU mantêm alguma relação, embora mais pontual, no Ceará, no Rio Grande do Norte, na Paraíba e no Maranhão. Com os quilombolas, desenvolvem (ou já desenvolveram) atividades na Paraíba, Maranhão e Bahia. O NAJUP Negro Cosme (MA) esteve presente na ocupação do INCRA pelos quilombolas (2011), oportunidade em que também contribuíram financeiramente. Estudantes do NEP Flor de Mandacaru, que atuavam com a questão no quilombo urbano de Paratibe, percebem que essa questão está relacionada ao modelo de desenvolvimento, pois a especulação imobiliária influencia diretamente na limitação dos direitos dos quilombolas. O SAJU-BA atuava pela demarcação do quilombo Rio dos Macacos, junto à Comissão Pastoral da Pesca (CPP), ao Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) e à Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR).

Aqui também merece menção a luta dos atingidos por barragens, com os quais algumas AJPU estabelecem algum tipo de relação, como o CAJU (CE), que esteve presente na ocupação da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) na jornada de lutas do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em 2011.

3.3. A luta das mulheres e dos LGBT

Esta pauta também perpassa, de alguma forma, a totalidade dos grupos de *ajup*; seja porque atuem (dispersa ou organizadamente) junto a organizações de mulheres e LGBT, seja porque as questões relativas à opressão de gênero e sexualidade atingem diretamente os participantes destes grupos. Nesse sentido, é extremamente interessante observar a marcante participação de estudantes mulheres, LGBT e negras (os) nos coletivos de AJPU, motivo que os torna, inclusive, alvo de fortes estigmatizações mencionadas ao longo dos diálogos que constituíram a pesquisa de campo. Essa

característica faz com que a preocupação com o debate das *opressões* seja um ponto alto na RENAJU, e tem levado à aproximação destes coletivos com organizações feministas e LGBT.

É comum, por exemplo, a participação das AJPU, de forma deliberada ou não, em atividades políticas relativas ao 08 de março (Dia Internacional da Mulher), na Marcha das Vadias, e em outras datas significativas para o movimento de mulheres. Alguns membros do NAJUP Negro Cosme (MA) estiveram na Marcha das Vadias em São Luís em 2012. O Cajuína (PI) se fez presente na luta do 08 de Março, inclusive fez intervenção na universidade junto a coletivos de mulheres da cidade (exibição de filmes, depoimentos de mulheres vítimas de violência, cartazes e atividades culturais). O NEP For de Mandacaru tem estado presente na construção do 08 de março e da Marcha das Vadias, inclusive com participação de alguns homens do grupo. Realiza, também intervenções visuais e debates nos espaços da faculdade de direito, além de construir atividades em conjunto com organizações feministas como a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), a Marcha Mundial de Mulheres e a Frente Feminista do Movimento Levante Popular da Juventude. O NAJUPAK também tem participado das movimentações das mulheres em Belém do Pará, como, por exemplo, no ato pelo enfrentamento à violência contra a mulher, em novembro de 2013; além de se articularem com certas organizações (Coletivo Marias e Marcha Mundial de Mulheres) para realizar formações internas na temática do feminismo.

Uma tendência nos grupos estudantis de assessoria tem ganhado relevo nessa temática: trata-se da criação de espaços auto-organizados de mulheres, internos às AJUP. Isso ocorre de modo constante, por exemplo, no NEP – Flor de Mandacaru (PB), no Caju (CE) e no Motyrum (RN). Estes espaços surgem da necessidade das estudantes de estimular formas de enfrentar o machismo dentro mesmo de seus coletivos e na vida em geral, além de refletirem sobre as nuances do patriarcado nas atividades que desenvolvem junto às organizações populares.

A questão LGBT também vem ganhando destaque. Os grupos vêm se aproximando de organizações que atuam junto a esta pauta, participam de atos como a Parada LGBT em suas cidades. Por vezes, buscam desenvolver um trabalho mais constante com a temática, como é o caso, por exemplo, do Najup Negro Cosme (MA) e do Cajuína. No NEP – Flor de Mandacaru, há uma frente de trabalho voltada ao acompanhamento de atividades ligadas a algumas entidades LGBT, como o Movimento Espírito Lilás (MEL) e o coletivo de mulheres lésbicas Maria Quitéria.

Além destes três eixos de lutas em que as AJPU mais incidem, há também outras temáticas, como a questão prisional (que é uma das frentes de atuação do Motyrum, por exemplo) e a questão da juventude (uma das frentes do NAJUPAK com um trabalho de educação popular junto a estudantes da rede pública de ensino).

Considerações finais

A aproximação cada vez maior dos grupos estudantis de assessoria do Norte-Nordeste com as organizações populares representa, sem dúvida, um avanço neste setor das esquerdas localizados no campo jurídico. Estas lutas que as AJPU vêm acompanhando nesta parte do país não devem ser compreendidas como lutas identitárias isoladas da questão de classe. Como vimos, as principais organizações com as quais as AJPU do Norte-Nordeste estão envolvidas são de caráter popular, e lutam contra processos de marginalização e violências diversas que, sem sombra de dúvida, são cometidas principalmente contra o povo pobre do nosso país. É a falta de acesso à terra (urbana e rural), aos serviços públicos mais básicos como saúde, educação e transporte, é o machismo e a homofobia – que, se é verdade que atinge a todas as mulheres e LGBT, torna-se mais perverso na vida das(os) mulheres e homens pobres.

Envolver-se nestas lutas, portanto, implica no enfrentamento, em alguma medida, ao modelo de desenvolvimento imposto pelo capital em detrimento dos interesses das classes populares. Estar ao lado dos sem-terra, por exemplo, implica em estar contra o latifúndio, modelo imposto no campo pelo modo de produção capitalista às economias periféricas. A luta dos quilombolas também nos remete à concentração de terras em nosso país, com o elemento explícito da questão racial, tão mal resolvida no Brasil. Os atingidos por barragens são fruto direto de um modelo de desenvolvimento das matrizes energéticas que tem o lucro, e não as necessidades do povo, como centro. Estar ao lado do movimento de mulheres implica num questionamento ao patriarcado, que não foi inventado pelo capitalismo, mas este último se alimenta dele para aprofundar as desigualdades sociais. Da mesma forma ocorre com os sujeitos que vivenciam a sexualidade de uma maneira fora do padrão dominante; o pano de fundo da homofobia é também o patriarcado, embora tenhamos uma maior complexidade para compreender essa realidade, que permitirá aos LGTBTT, por exemplo, ocupar o lugar de consumidores, mas não o exercício de poder na sociedade burguesa.

O NEP Flor de Mandacaru, por exemplo, pensa que “todas essas lutas estão ligadas ao modelo de desenvolvimento, pois ele está ligado ao homem, ao proprietário, ao heterossexual, cristão, que anda de carro...”. Alguns membros do grupo expressam o

entendimento de essas lutas não terão sucesso dentro do capitalismo, são incompatíveis com a lógica do capital. Muito embora algumas dessas opressões não tenham surgido no capitalismo, ele as fortaleceu, gerou mais violência e acirrou os conflitos, de modo que esses sujeitos só poderão ter sucesso nas suas lutas se mudarem radicalmente a ordem socioeconômica atual.

A questão nos remete à possibilidade de efetivação dos direitos humanos dentro do modo de produção capitalista. Isso porque todas essas lutas a que nos referimos estão resolvidas no plano do nosso ordenamento jurídico, em especial através da garantia dos direitos sociais. No entanto, estes direitos não conseguem ser efetivados, e os sujeitos que deles carecem parecem se distanciar da condição de sujeito de direitos. Tudo indica que a condição de proprietário é que leva o sujeito a, de fato, ocupar o lugar de sujeito de direito, ainda que a ordem jurídica indique que “todos são iguais” independentemente da condição social, raça, gênero, etc. É o que sustenta Karl Marx em *Sobre a Questão Judaica*, quando coloca que o Estado nega, no plano discursivo, que a propriedade privada seja uma condição para ter acesso aos direitos; mas essa negação formal descrita nas leis não é real, porque o Estado permite que, no plano fático, a propriedade atue como este limitador (Marx, 1991: 39).

As lutas travadas pelos movimentos sociais e pelas organizações populares não podem ser compreendidas como algo alheio à luta de classes. Isso porque os sujeitos que protagonizam estas organizações pertencem, sim, à classe trabalhadora – considerada amplamente, como classe-que-vive-do-trabalho –, e travam estas lutas contra setores pertencentes às elites. É nesses termos que as relações entre as AJPU e os *movimentos sociais* devem ser compreendidos na realidade do nosso país.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Ana Lia. A ideologia e os grupos de assessoria jurídica popular. In: II SEMINÁRIO DIREITO, PESQUISA E MOVIMENTOS SOCIAIS, 26-28 abr. 2012, Cidade de Goiás. Anais. Cidade de Goiás: Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais, 2013.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *A questão judaica*. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1991.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PEREIRA, Sumaya Saady e OLIVEIRA, Assis da Costa. *Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias: História, Teoria e Desafios*. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, V.33, n.1, p.152-166, 2009.

RIBAS, Luiz Otávio. *Direito Insurgente e Pluralismo Jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960 – 2000)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2009.

SANTOS, Marleide Maria. *Movimentos Sociais: na trama subliminar do ocultamento dos conflitos de classe*. Tese de doutorado apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão (SE): UFS, 2008.

ZEN, Eduardo Luiz. *Movimentos Sociais e a questão de classe: um olhar sobre o movimento dos atingidos por barragens*. Dissertação de mestrado apresentada no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2007.

ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Crítica da universidade e universidade popular na América Latina: uma reflexão a partir da crítica jurídica¹

Ricardo Prestes Pazello²

Resumo: pensar a universidade popular na América Latina é uma tarefa de todos os comprometidos com a transformação do modo de vida a que estamos submetidos, baseado nas relações sociais capitalistas. O presente ensaio pretende dar uma contribuição a este debate, enfatizando o histórico latino-americano, o projeto de libertação que aqui se construiu e as tarefas por dentro e por fora da ordem que a universidade popular exige. Utilizando como analogia a reflexão da crítica jurídica, chegamos à proposta de uma universidade de combate, de seu uso alternativo, bem como de uma universidade insurgente, que encaminhe nosso horizonte para a superação, vale dizer, um horizonte ético-utópico de transformação de nosso mundo atual.

Introdução à universidade popular na América Latina

Vou enfrentar a questão da educação jurídica e o papel da universidade no século XXI sob o ângulo de uma reflexão sobre a universidade popular. A universidade do século XXI terá de levar às últimas consequências as potencialidades da universidade tradicional, negá-la e reconstruir-se. A educação jurídica deve seguir esta esteira. É sobre isso que gostaria de falar aqui.

Para início de conversa, vale a pena resgatar um momento histórico marco para a libertação da América Latina: a revolução mexicana de 1910. Há mais de cem anos, o México passava por um momento de absoluta efervescência política, econômica e cultural, sendo palco de um experimento revolucionário, ainda que bastante complexo e cheio de contramarchas, que daria ensejo ao zapatismo, ao muralismo e à constituição social de 1917. A revolução mexicana é pedra angular para a discussão sobre a universidade popular na América Latina porque, em seu contexto, surgiu uma das

¹ Este ensaio é uma consolidação de três colunas no blogue Assessoria Jurídica Popular e foi apresentado no painel “A educação jurídica e o papel da universidade no século XXI”, em novembro de 2013, no *VI Festival de Direitos: por que estudar direito hoje? Por um direito achado na beira do rio*, na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em Santarém-PA.

² Professor de Antropologia Jurídica na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Direito das Relações Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR). Mestre em Filosofia e Teoria do Direito pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (CPGD/UFSC). Bacharel em Direito pela UFPR. Pesquisador do Núcleo de Estudos Filosóficos (NEFIL/UFPR) e do grupo de pesquisa Direito, Sociedade e Cultura (FDV/ES). Secretário geral do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). Integrante da coordenação do Centro de Formação Milton Santos-Lorenzo Milani (Santos-Milani) e do Instituto de Filosofia da Libertação (IFiL). Membro da diretoria da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná-Seção Sindical do ANDES-SN (APUFPR-Sind). Coordenador dos projetos de extensão popular que formam o Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular – MAJUP Isabel da Silva, junto à UFPR. Colunista do blogue assessoriajuridicapopular.blogspot.com. E-mail: ricardo2p@yahoo.com.br.

primeiras tentativas de levá-la a cabo, a Universidade Popular Mexicana, realizada por uma aliança de intelectuais mexicanos.

Em verdade, o experimento mexicano, que durou de 1912 a 1920, tendo sido resgatado em vários outros momentos da revolução a partir de então, não foi o pioneiro absoluto na catalogação de tais experiências. No Brasil, mesmo, se pode encontrar um antecedente, na Universidade Popular de Ensino Livre, com participação de vários intelectuais anarquistas e socialistas - dentre eles Elísio de Carvalho e Manoel Bomfim - que tinha por objetivo desacademicizar e desbacharelizar o ensino superior do país, tornando possível a "instrução superior e a educação social do proletariado" (conforme diria Carvalho, em 1907). A experiência da UPEL durou poucos meses, entretanto. E isto devido a cisões internas do grupo que estava à frente do projeto. Nesse sentido, é importante lembrar que a universidade latino-americana foi construída para a formação das elites locais desde os inícios da colonização hispânica, algo que no Brasil só se daria com a declaração de independência política. Ainda quanto ao caso brasileiro, as tardias ideias republicanas surgiriam com o ímpeto do discurso da universalização do ensino básico, mas sem que esta pretensão atingisse a "instrução superior". Tanto assim é que só o século XX assistiria ao surgimento da primeira universidade brasileira (na provinciana e ervateira capital paranaense, ainda que este título seja discutido pelos fluminenses).

Sem dúvida nenhuma, porém, a grande experiência que nos guias a todos, no entendimento e ato de fé de que a universidade popular é um caminho viável, é a da reforma universitária pretendida pelos estudantes argentinos, em Córdoba (1918), que daria ensejo a vários movimentos análogos e, de alguma forma, unificados, em toda a América Latina. O relato de José Carlos Mariátegui (2010), em seus "Sete ensaios de interpretação da realidade peruana"³, é eloquente, mostrando a vivência de um mesmo processo para além de a Argentina, chegando ao Peru, Uruguai, Chile e Cuba, dentre outros países. Aliás, Mariátegui trabalharia na Universidade Popular González Prada, em Lima, e sua atuação estaria muito próxima à de outros pensadores críticos de então que realizariam a Universidade Popular José Martí, em Cuba, ou a Universidade Popular Lastarria, no Chile. Não é à-toa que os intérpretes latino-americanos do marxismo no continente imputam a este período histórico o momento revolucionário fundador da insurgência de nossa América (Löwy, 2006). A América Central em ebulição, o México revolucionário, e as experiências indígenas e operárias da América do Sul perfazem o auge do primeiro meado do século XX.

³ Em especial o ensaio IV, sobre "O processo da instrução pública" (Mariátegui, 2010).

Em termos de proposta de universidade popular, entretantes, dois elementos irão se destacar neste momento: o *protagonismo estudantil* e o objetivo de tornar *acessível o conhecimento científico às classes populares* latino-americanas, em especial os trabalhadores urbanos. Estes dois pontos são cruciais para a compreensão do fenômeno da universidade popular entre nós, algo que deve conduzir nossa análise nos momentos subsequentes desta investida conscientizadora, a qual permanecerá viva como um legado para a atualidade, articulando-se em torno dos movimentos populares. E disto me ocuparei em seguida, não sem antes fazer menção a uma projeção que deve restar esclarecida para que se compreenda onde entra o horizonte da educação jurídica: precisamos estabelecer uma analogia entre a crítica jurídica e a da universidade popular. Assim, a partir do resgate histórico da construção de experiências de universidade popular na América Latina, é possível entender que há três grandes dimensões de sua fenomenologia dentro da ordem: a da *universidade de combate*, acentuando os conteúdos populares ainda que dentro dos padrões hegemônicos de ensino; o *uso alternativo da universidade*, que radicaliza a prática extensionista e o papel social da pesquisa coletiva; e a *universidade insurgente*, proposta que não deve ser estrelada por intelectuais livre-pensantes descolados dos sujeitos históricos que devem protagonizá-las, já que protagonistas da cultura popular, a classe-que-vive-do trabalho. Além das dimensões fenomenológicas de dentro da ordem, é preciso apontar para as de fora da ordem também: a *extinção da universidade*, em todos os seus aspectos negativos mas também pelo fato de ser forma histórica subsumida perfeitamente ao modo de produção capitalista; e a *nova universidade*, onde se realizará a nova formação prático-teórica de homens e mulheres.

1. Universidade popular e projeto de libertação para a América Latina

Sigo, aqui, minha reflexão sobre a universidade popular e não sem considerar o peso que tal reflexão tem entre nós, uma vez que gera muita expectativa e paixão. Os limites a que estou submetido são óbvios, em especial por ser exercício de (ainda) livre pensante, o que torna impossível uma autêntica universidade insurgente. Assim, quero frisar: este esboço reflexivo é incompleto, mas segue uma linha mínima, a qual devo, por ora, evidenciar. Trata-se de a) resgatar o histórico insurgente da universidade popular em nossa América, sendo exemplares as experiências do México e de Córdoba; b) colocar o problema da universidade popular no centro das preocupações do projeto de libertação do continente latino-americano, seja como ponto a ser enfrentado com mais fôlego pelas teorias de libertação, seja como resultado das práticas revolucionárias

vivenciadas na América Latina; e c) projetar a universidade popular, no encontro entre as suas formas de transição do que se tem hoje com o que se quer também hoje, tendo como referência a práxis dos movimentos populares insurgentes.

Assim sendo, pergunto: por que resistimos tanto em pensar no conteúdo da universidade popular em nome de sua forma? Por que resistimos tanto em pensar na transição de uma universidade que está de costas para a realidade para uma que seja o seu oposto? Por que colocamos o processo educativo como o ponto gravitacional da mudança da sociedade em que vivemos?

Pois bem, meu primeiro rascunho de resposta – ainda que sem pretensão de eliminar as complexidades inerentes a esta problemática – vai no sentido de perceber que, em geral, se aposta em uma universidade que leve a seu reboque o processo revolucionário de transformação da realidade. Ou seja, antes a nova universidade, depois a nova sociedade. A meu ver, ingenuidade. Obviamente, não devemos cair em argumentos simplistas de quem vem antes, a subjetividade renovada ou a renovação das estruturas. Eis aí um processo dinâmico e envolvido na produção da vida, a qual aponta para algo que nunca pode ser esquecido pelos críticos: a práxis. A universidade popular é o todo que envolve forma, conteúdo e implementação do novo. É a unidade que dará a autenticidade ao projeto de sua popularização cujo significado está muito mais próximo ao de socialização que ao de popularidade.

É neste sentido que devemos estar atentos, todos nós, para o perigo do espontaneísmo educacional, o qual se revela como o contrário lógico da universidade popular insurgente. Daí que, como eu dizia, faz sentido pensar sobre este assunto a partir de uma gnosiologia liminar e de libertação desde a América Latina. Para mim, esta perspectiva não é suficiente por si, fazendo-se necessário pôr os olhos sobre a práxis revolucionária continental, assim como também pôr os pés no chão e as mãos na massa. A despeito de isso, porém, um conjunto de teorias de libertação tem muito a nos oferecer, no intuito de não jogarmos fora os grandes projetos teóricos que envolveram os latino-americanos, em especial no último século. É certo lembrarmos de um Mariátegui, como já fizemos, ou mesmo considerar a figura de um libertador e educador popular, como José Martí. Menos certo, contudo, é descuidar da experiência histórica levada a cabo no último meado do século XX, em termos de educação popular.

A proposta histórica de Paulo Freire não é fruto do acaso. Duas ordens de elementos se avizinham dela e dão-lhe um sentido inalcançável caso nos afastemos de tais ordens. Por um lado, Freire segue, de uma maneira ou de outra, o projeto de educação pública brasileira iniciada por Anísio Teixeira e sua aproximação, de teor

nacionalista, com as classes populares. Por outro lado, Paulo Freire é fruto de um momento histórico em que fervilhavam experiências revolucionárias e que fizeram surgir as teorias de libertação latino-americanas, a partir da perspectiva dos "oprimidos".

Vejamos o que esta dupla genealogia nos informa. Com Anísio Teixeira, procura-se cristalizar no Brasil a educação para as massas. De alguma forma, este legado é assumido pelo ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros e sua versão nacional-desenvolvimentista do Brasil seria assumida em larga medida por Freire nos seus primeiros escritos e suas pioneiras ações. No entanto, é insuficiente dar mostras dessa tradição a partir da qual Paulo Freire se forjou (como o é, igualmente, colocá-lo no rol dos católicos progressistas). De uma banda, a “escola nova” de Anísio Teixeira enquistava-se de um certo liberalismo pedagógico (ainda que moderado) – o qual é essencial de ser entendido para afastarmos de vez suas infensas e deletérias influências, dentre as quais se destaca o espontaneísmo educacional e o papel secundário do professor no ato pedagógico –; de outro flanco, o isebianismo teve uma muito curta duração para os propósitos a que se pretendia dedicar, tais quais a reforma do Brasil e uma nova forma de pensar a realidade nacional. Neste caso, cabe ressaltar as figuras de Alberto Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, ambos homenageados por Freire em seus textos, sendo que o primeiro nos deixaria uma profunda crítica ao colonialismo intelectual e o segundo a perspectiva da construção de uma universidade nacional, a qual seria seguida de perto por Darcy Ribeiro – ainda que este tenha sido um anisiano confesso (para este debate, confrontar os textos de Pinto (1986), “A questão da universidade”, e Ribeiro (1969), “A universidade necessária”).

Paulo Freire, todavia, logo se desvincilharia de uma submissão a esta herança (que, em grande medida, merece ser resgatada) e apresentar-se-ia com um pensamento inovador. Se em seu “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1996) o pedagogo ainda é um nacionalista, em seus escritos seguintes, já redigidos no exílio, como “Extensão ou comunicação?” (Freire, 1985) e “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2004), Freire já dá mostras de seu materialismo histórico. Todo o seu percurso como educador, porém, traria a marca de um grande projeto pedagógico para o Brasil e deve sempre ser lembrado: para além de a alfabetização de adultos, Paulo Freire formulou um “sistema” de educação alternativa que previa uma universidade popular de transição a partir da extensão universitária, coroando-se com um Instituto de Ciências do Homem e um Centro de Estudos Internacionais, voltado para o terceiro mundo (Brandão, 1986). Esta perspectiva de totalidade reflete a preocupação freireana com respeito à práxis dos

trabalhadores e sua tomada de poder, o que passaria pela educação e universidade populares. Nesse sentido é que se pode retomar a questão: o que é conscientização? Certamente, não é dar consciência a ninguém, mas sim um trabalho conjunto de troca mútua, em que todos aprendem e ensinam, mas com um objetivo indene, a revolução.

Mas já que estamos falando de um certo nível de “alternatividade” (incubado na noção de insurgência), esclareçamos o que vem ela a significar. Não há, entretanto, menção a uma proposta alternativa que pretenda conviver com o “egotivo” (*ego X alter*), ou seja, com o que está-aí, com o hegemônico. Trata-se de uma alternativa que supere o estado de coisas da universidade elitista de hoje, mesmo que isso não signifique desprezar suas contra-hegemonias internas.

Por isso a importância de se pensar a universidade popular desde a América Latina, mas também trabalhar para ela. Assim, as experiências revolucionárias pelas quais o continente passou são efetivos testemunhos. Ainda que fosse preciso aprofundar em muito a análise dos elementos que lhe deram origem, é inegável que a socialização do ensino em Cuba tornou-se possível com a revolução de 1959, assim como o socialismo do século XXI também tem investido nisso (e, dessa forma, abarcamos o ciclo revolucionário latino-americano tão destacado pelas teorias de libertação, em especial por Enrique Dussel: Cuba, Chile, Nicarágua, Chiapas, Venezuela, Bolívia e Equador; ainda assim, há de se atentar para os limites e contradições de todos estes processos, mesmo aqueles já findados).

Todo este conjunto de experiências práticas e teóricas deve ser tema da universidade popular. De nada adianta apostarmos na “forma” como sendo o carro-chefe desta discussão. Muito pouco resolveremos o nosso problema, caso creiamos que o diálogo pode melhorar o ensino jurídico se nos mantivermos aferrados ao eurocentrismo teórico e ao etnocentrismo das práticas. Muitíssimo pouco se avançará, caso entendamos ingenuamente que a universidade popular deve ser expressão democrática do respeito às diferenças, se estas acentuarem o mercado de trabalho e as técnicas que instrumentalizam o mundo de hoje. Pode ser que estejamos, com a forma dialógica, envidando um uso alternativo da universidade, mas a sua alternatividade ou insurgência estará distante ainda assim. Que eu não soe, com meu depoimento reflexivo, como um antidialógico, porque, ao contrário, penso que a teoria da ação dialógica de Paulo Freire nos é central e é a partir dela, por exemplo, que devemos ressystematizar a educação jurídica (e todos as demais “educações”). Mas esta teoria pressupõe a denúncia e o anúncio de uma nova sociedade. Como fazê-lo? Eis a indagação fundamental.

2. Universidade popular dentro e fora da ordem

Após ter estabelecido um ponto de partida mínimo para a discussão sobre a universidade popular entre nós, creio ser o caso de me aproximar das possibilidades de realização e apoio de um projeto popular de difusão do conhecimento. Certamente, este sempre é o momento mais aguardado para todos os que sentem que o tempo urge e que não temos tempo a perder nem leitura a se gastar com historietas e gnosiologismos. Nesse caso, confesso que não segui o caminho ortodoxo do materialismo histórico. Deveria tê-lo feito, porém. Isto porque o início de minha reflexão, pela tradicionalíssima abordagem histórica, pode ter me levado a ser mal interpretado, já que não trouxe, desde o princípio, a concretude dos fatos que faz a todos pôr os pés no chão e conhecer, minimamente e de saída, onde se pode chegar. Independentemente disso, sempre é tempo de resgatá-los e, assim, transformo o caminho a partir do passado de experiências e do legado de teorias, para agora chegar ao contemporâneo. Inevitavelmente, terei de ser sucinto, mas sigamos apesar de isso.

Como disse no início, há uma categorização possível a partir da analogia com a crítica jurídica. O conjunto de teorias críticas do direito deu à luz várias posturas teórico-práticas: plurais, alternativas e insurgentes. Em três lentes, especialmente, podem ser vistas as subsumidas ao sistema jurídico atual: o *positivismo de combate*, a partir do que se lança mão da técnica jurídica e do discurso hegemônico para levar às últimas consequências sua fraseologia democrática e coletivista; o *uso alternativo do direito* cuja formulação incide, mormente, em uma nova hermenêutica jurídica, fazendo com que a técnica não só aprofunde o que diz mas que diga mais do que se costuma dizer; e o *direito insurgente*, em que se percebe o intuito de instauração de um contra-direito ou o encontro com direitos outros para além de o oficial, tendo por grande contribuição demonstrar os severos limites de uma atuação estatalista, ainda que isto não signifique, necessariamente, rejeição plena do estado, bem como apontar os obstáculos intrínsecos às relações sociais burguesas.

Para além desta tripartição, acrescentaria, com base no legado marxista de análises, a necessidade da *extinção do direito*, uma vez que se trata de conjunto de relações jurídicas que garante e reproduz a livre circulação de mercadorias e, portanto, a exploração da (mercadoria) força de trabalho como se aí houvesse uma igualdade formal, que na verdade só esconde uma desigualdade material. Aqui inicia o discurso fora da ordem. Seu complemento, que abre as possibilidades para o futuro, é uma *nova formação prático-teórica da humanidade*, não necessariamente subsumida sob a forma universidade, ainda que, para facilitar, possamos chamá-la de nova universidade (ou

pluriversidade, como preferem alguns). Sobre isto, a passagem que Marx e Engels confeccionam em “A ideologia alemã” é insuperável:

onde cada indivíduo não tem para si um círculo exclusivo de atividades, mas pode desenvolver suas aptidões no ramo que melhor lhe aprouver, a sociedade se encarrega de regular a produção universal, com o que ela torna possível, justamente através disso, que eu possa me dedicar hoje a isto e amanhã àquilo, que possa caçar pela parte da manhã, pescar pela parte da tarde e à noite apascentar o gado, e depois de comer, criticar, se for o caso e conforme meu desejo, sem a necessidade de por isso me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico algum dia (Marx e Engels, 2007: 56).

Pois bem, a bem conhecida tripartição das teorias críticas do direito, de dentro da ordem, juntada à perspectiva de transição das críticas de fora da ordem me inspiram, aqui, a uma analogia, ainda que esta, de forma alguma, pretenda-se sucessora da originária. Quero dizer, não é pelo fato de a inspiração ter surgido dos debates jurídico-políticos que sua aplicação no bojo da universidade popular deva significar que esta vem à reboque daqueles. Não e talvez o contrário. O direito não é a vanguarda de um processo de transformação social. E ainda que a educação pura e simplesmente também não o seja, ela virá, para os fins de minha reflexão, no mesmo passo que um novo modo de vida. Só assim para fazer sentido, lastreada pela visão total, a analogia que concebe uma universidade de combate, um uso alternativo da universidade e uma universidade alternativa ou insurgente, categorizações mediadoras para a compreensão da universidade popular hoje.

2.1. Universidade de combate

Em primeiro lugar, encontro na resistência universitária de hoje o germe para se pensar, ainda que diacronicamente, a universidade popular. Mesmo que soe demasiado sistemática e um tanto hermética a classificação que proporei a partir de agora, vou fazê-la a fim de que se torne mais didático meu discurso, não só para os que me leem ou ouvem, mas para mim mesmo.

Antes de mais, é preciso ressaltar os dois grandes critérios que darão a liga para uma universidade popular com lastro na totalidade: o *protagonismo estudantil* e a *vinculação com as classes populares*. Na verdade, mais que protagonismo, pois que uma investida de autogestão institucional, em que todos aprendem e todos educam; e mais que vinculação, porque serviço, em função e a partir de as massas, é que se deve construir o horizonte da universidade popular. Sem isso, fica-se à míngua de projetos

intelectualistas, por mais bem intencionados que sejam, descolados e desterrados com relação às verdadeiras necessidades da classe-que-vive-do-trabalho.

Dito isto, começa a fazer sentido o primeiro flanco em que se pode atacar a questão dos conteúdos. O ato pedagógico é sempre político, assim como todo ato político também ensina. A revolução que não for dialógica será antidialógica, e nesse momento terá perdido boa parte de sua potência. Por isso, é importante cultivarmos uma universidade de combate, tal qual nós a temos hoje. Penso que esta *combatividade* se escora em duas grandes formas de realização do conhecimento: pela *mobilização política* (não só em prol de melhores condições de ensino-aprendizagem, mas também em apoio a demandas extra universitárias relacionadas ao povo e aos trabalhadores); e pela busca de *conteúdos insurgentes e contra-hegemônicos*, em conformidade com a pauta de descolonização e libertação a que estamos premidos.

Vários são os limites deste primeiro âmbito da universidade popular. O primeiro deles é a inexistência de um projeto genuinamente autônomo de realização dela. A princípio, inclusive, ele não é desejável, uma vez que nos falta capacidade para gerir e administrar a universidade de forma a implementar a transição de uma universidade tradicional para uma popular. Seria aventureiro, a meu ver e hoje (ainda que isto gere constrangimento entre nós), uma tomada política da universidade. Não só estamos distantes da realização política deste feito, como também permanecemos afastados da formação técnico-administrativa para isso. Uma guerra de posição é possível, mas uma guerra de movimento é necessária. E para concretizá-la, precisamos nos capacitar. Eis aqui minha primeira grande polemização.

É justamente esta ordem de questões que coloca o problema ascendido pela década de 1990: é a universidade de combate possível de ser realizada nos marcos da privatização do ensino? Nas universidades e faculdades particulares é cabível esta proposta? Esta problematização se ressignifica a partir da grande expansão do ensino superior particular nos anos 1990, pois que antes disso não seria de todo equivocado pensar num “sim” mais confiante. Desde então, porém, há que se cuidar desta resposta, já que há vários indícios que demonstram uma grande complexidade para o tema. Sem dúvida, o capital é voraz nestes espaços e as formas de gestão são cada vez mais gerenciais. No entanto, não é certo desperdiçar o potencial de muitos de seus docentes (em geral, titulados em programas de pós-graduação de universidades públicas) bem como de seus discentes, principalmente quando significativa parcela deles apresenta-se no processo de proletarianização da sociedade. As faculdades “pagas” não são hoje espaço restrito aos filhos das classes dominantes, somente. Estes dividem espaço com as

classes médias e até mesmo com setores das classes trabalhadoras. Portanto, fica o problema, que eu não ousou resolver aqui.

Eis que, portanto, seja preciso considerar de forma ciosa o papel da universidade tradicional, em especial quando propicia agremiação estudantil e reformulação crítica dos conteúdos. Seus limites são suas expectativas de superação deles mesmos. O caso da educação jurídica não deixa de ser eloquente, notadamente quando as correntes críticas do direito recolocam a problemática jurídica em novos moldes. A par de o fracasso contemporâneo deste movimento histórico de renovação do ensino jurídico, o exemplo coloca em tela a necessidade de pensarmos para além de a forma. Como acentuei acima, não nos são suficientes novas metodologias de ensino, por mais dialógicas que sejam, se permanecemos ensinando a pandectística alemã como o código de nosso tempo. É claro, trata-se de um exemplo extremo, mas que aponta para o problema que faz dicotomizar duas filosofias da educação que não deveriam ser tão opostas assim: a pedagogia dos conteúdos, de um Demerval Saviani, e a pedagogia do diálogo, de um Paulo Freire. Daí vir a ser muito interessante retomar estes teóricos como marcos epistêmicos, muito mais que pedagógicos, e inseri-los no debate coetâneo sobre o “impensar as ciências sociais”, de *Wallerstein*. Com este debate aparece uma nova divisão do trabalho intelectual, voltado para a práxis e para as necessidades populares e que não pode ser assumido sem muita responsabilidade pedagógica, sob pena de gerar aberrações sociais de universidade (decorrentes menos da boa intenção e idealismo de seus formuladores que da material inserção delas na sociedade de classes).

Se à reformulação crítica dos conteúdos seguir a mobilização por reivindicações políticas por parte dos atores do ensino-aprendizagem, o potencial popular da universidade se alarga. É um vínculo necessário para com a comunidade para a qual deve a universidade trabalhar. Este é o projeto nacional de universidade que mobilizou um Anísio Teixeira ou um Darcy Ribeiro, por exemplo. Dessa forma, voltam a fazer sentido as lutas do movimento estudantil desde Córdoba, tendo chegado às raias da loucura humana com o massacre dos estudantes mexicanos na década de 1960 – o massacre de Tlatelolco, de 1968. Daí decorrem os movimentos contemporâneos de ocupação das reitorias (como viveu fortemente o Brasil a partir de 2005 - USP, UFPR, UFSC etc.) por estudantes ou a significativa greve de estudantes na Universidade de Porto Rico, colônia estadunidense em pleno século XXI. Não só, contudo, as mobilizações estudantis são dignas de nota, pois o movimento de trabalhadores da educação é muito forte também: a rebelião de Oaxaca, em 2006, teve seu estopim em uma greve de professores (não necessariamente do ensino superior, mas a meu ver esta

reflexão cabe para todo o sistema educacional, tal qual colocado por Paulo Freire); ou, também, o bastante representativo movimento docente de Mendoza, na Argentina, em que se propôs uma reforma universitária que reformulava todos os currículos, com destaque para os de filosofia, o que custou a vida e o exílio de muitos professores; não esqueçamos, por fim, o movimento paredista dos professores universitários no Brasil que já construíram 18 greves nacionais, desde a década de 1980, e que teve na última, em 2012, a com mais adesões e mais longa da história.

2.2. Uso alternativo da universidade

Não só a política de enfrentamento e a radicalização dos conteúdos são germinais para se pensar a universidade popular ou as universidades populares. O problema da forma de como se constrói o conhecimento também é nodal. Na verdade, são propostas incindíveis. Aqui, estão sistematizadas em momentos diferentes, porque na realidade concreta vêm perfazendo mediações distintas, ainda que intercomunicantes.

Aqui, aparecem os coletivos estudantis de *prática de “comunicação”* (para usar a expressão freireana, ao invés da tradicional “extensão”), verdadeiros grupos de reflexão e ação no seio da universidade, nem sempre apoiados como deveriam ser pela instituição, e que assumem o protagonismo de um novo tipo de fazer universidade. Na esteira deles, seguem as *pesquisas coletivas* envidadas por professores e estudantes, de graduação e pós-graduação, que conduzem a resultados que denunciam a realidade social e, em níveis avançados, que servem às classes populares, seja na cidade ou no campo. Tanto melhor quanto mais a comunicação estudantil e a pesquisa coletiva se integrem num mesmo movimento. Melhor ainda se respaldado pela *organização política de estudantes, professores e trabalhadores da universidade*, com uma aplicação diferenciada de seus conhecimentos no âmbito do ensino. Quando as quatro dimensões se unem, desfaz-se a cisão que vige hoje em dia e se começa a rumar para uma efetiva e autêntica universidade popular. Pena que esta quádrupla junção seja tão rara ainda entre nós. Os professores que formaram a geração que participa do movimento das AJPs – Assessorias Jurídicas Populares, por exemplo, tiveram grande papel nesta reestruturação, todavia seu projeto parece ter se estancado na formulação teórica da crítica aos ramos do conhecimento (mais uma vez, aqui, tomo a “ciência” jurídica como paradigma de análise, sem querer, contudo, excluir os demais campos). Cabe à nossa geração não só o resgate desta teoria, mas a colocação em prática de sua radicalidade, na interação entre forma e conteúdo.

A título de exemplos mais evidentes do que seja este uso alternativo da universidade, poderia lembrar da experiência revolucionária cubana em que, em 1961 (o ano da educação), todos os estudantes foram convocados a participar de uma campanha de alfabetização do povo, tendo se suspenso o calendário escolar para que os estudantes alcançassem todos os rincões de Cuba em prol de tão significativa tarefa. No Brasil, um exemplo mais modesto, mas não menos importante, foi o Movimento de Educação de Base, também em prol da alfabetização, que teve apoio dos CPCs (Centros Populares de Cultura) da UNE (União Nacional de Estudantes), de 1958 a 1964. Outro bom exemplo a ser aventado, em termos históricos, é o da fundação de uma das primeiras Faculdades de Sociologia da América Latina, na Universidade Nacional da Colômbia, levada a cabo em 1960. Foram seus pioneiros, dentre outros, o padre Camilo Torres e o sociólogo Orlando Fals Borda e ambos teriam uma atividade político-científica das mais importantes do continente, sendo que o primeiro, um teólogo da libertação, iria para a guerrilha armada, após intensa vida sacerdotal e acadêmica, e o segundo desenvolveria o método da pesquisa participante, crucial para pensarmos a educação e a universidade populares hoje.

Quanto a nosso momento presente, um uso alternativo da universidade a ser ressaltado é o das cotas raciais, étnicas e sociais. Tema sensivelmente polêmico também este, parece-me que, apesar de paliativo, é ele fundamental para a democratização do ensino superior no Brasil. E democratizar também é uma forma de torná-la popular, ainda que limites enormes estejam aí alocados. Há toda uma discussão presente que deve ser levada em consideração, mas é preciso trabalhar com estes dados da maneira mais racional possível. As cotas ou o aumento de vagas no ensino público são vantagens pelas quais pagamos um preço importante. Nem por isso, é avanço que deva ser desprezado. Em verdade, é uma contradição posta no seio da universidade atual, mas seus efeitos colaterais permitem uma ampliação da discussão interna sobre o assunto, como também precariza mais a estrutura universitária de agora, o que pode levar a um ainda maior protagonismo estudantil, mesmo que a ligação com as classes populares só se possa fazer por meio de pesquisa e extensão.

Um último exemplo que pode e deve ser lembrado, ainda que não caiba um aprofundamento aqui, é o da integração latino-americana por intermédio de instâncias universitárias. A experiência mais simbólica, sem dúvida, é a da UNAM (Universidade Nacional Autônoma do México) e seu CIALC (Centro de Investigações sobre América Latina e Caribe), seguindo-a as experiências de institutos e conselhos voltados para a pesquisa latino-americana, como o CLACSO (Conselho Latino-Americano de Ciências

Sociais), com sede em Buenos Aires, na Argentina, ou o IELA (Instituto de Estudos Latino-Americanos), na UFSC, em Florianópolis. Por fim, cabe assinalar o caso UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), ainda nascente e também pouco pacífico quanto às interpretações, mas mesmo assim digno de nota.

2.3. Universidade insurgente

Por fim, cabem algumas palavras nesse longo panorama sobre uma proposta radical, insurgente e de libertação de universidade popular. Trata-se de uma tal que leva às últimas consequências os indícios populares das duas categorias anteriores, as quais colocam-se ainda dentro dos marcos de uma *universidade constitucional de direito* (para, jocosamente, perder as estribeiras com a analogia da alternatividade jurídica), ainda que procure negar sua forma histórica a serviço do capital. Apesar de serem diacrônicas, as formas da universidade popular devem levar à universidade alternativa, já que a factibilidade crítica é um princípio de libertação dentro de uma mirada ética. Contentar-se com o horizonte da universidade de combate e de seu uso alternativo é esquivar-se da materialização última que nosso tempo histórico indica seja a mais importante. O “popular” apostado ao lado da expressão “universidade” não está ali à-toa. E como pode o popular deixar de ser uma designação gelatinosa e sem conteúdo para se apresentar como algo que tenha um significado forte? A meu ver, apenas irmanando-se com as classes populares naquilo que elas têm de mais concreto, vale dizer, sua organização política, econômica e cultural. Falo, portanto, dos movimentos populares e sua proposta educativa.

Este é o momento em que *o protagonismo estudantil se funde com o protagonismo dos trabalhadores e das massas*, tornando-se estes seus realizadores e destinatários. Momento essencial para se pensar a transformação qualitativa da realidade e sem o qual continuaremos patinando no solo escorregadio das soluções paliativas, provisórias, instáveis. É óbvio que não posso ser o profeta da revolução, já que ela não aparece como mudança da totalidade sócio-política do continente. No entanto, ela floresce na práxis insurgente de mulheres e homens espalhados da Patagônia ao Rio Bravo do Norte.

As grandes experiências históricas dos movimentos anarquista, anarco-sindicalista, cooperativista e socialista já contribuíram bastante para esta radicalização da alternativa universitária. Vimos isto no experimento, por exemplo, de Manoel Bonfim, no Brasil. Mais do que o resgate – relido, por sinal – destas campanhas educacionais de movimentos políticos dos séculos XVIII, XIX e XX, em nosso

continente, é preciso encarar a questão sob o prisma de que os movimentos populares (que não se reduzem à noção de “novos movimentos sociais”, estabelecida na década de 1970) almejam a totalidade da vida comunitária, sendo que alguns deles propugnam pela transformação radical da realidade. Daí que agregam em sua produção da vida, o momento infraestrutural junto ao superestrutural, com solução de continuidade entre eles. Por isso, incubaram os movimentos populares a forma histórica da educação popular (visível no caso do MEB e da proposta de Paulo Freire) e trazem em seu discurso hodierno a ênfase na formação e capacitação. Este, aliás, foi um elemento discursivo apropriado pelos grupos de assessoria jurídica universitária – característicos de um uso alternativo da universidade – sendo recorrente o apelo à formação entre os jovens estudantes de direito. Apelo por demais necessário, diga-se de passagem.

Por mais que, a partir da articulação global de movimentos sociais como o Fórum Mundial Social, já tenha surgido a proposta intercultural de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais (sendo, inclusive, mote de acadêmicos contemporâneos como um Boaventura de Sousa Santos), as grandes iniciativas parecem continuar inseridas nos movimentos particularizados. Um dos casos mais exitosos é da Universidade Popular Mães da Praça de Maio, na Argentina, oriundo do movimento de resgate da memória extirpada pela cruel ditadura argentina. Completou 10 anos, em 6 de abril deste 2010, a proposta de formação política e cultural das mulheres argentinas que há cerca de três décadas procuram por seus filhos desaparecidos e pela história solapada de seu país e de seu continente.

Já a Escola Nacional Florestan Fernandes é considerada uma verdadeira universidade dos trabalhadores, tendo surgido, entre 2000 e 2005 (ano em que se consolidou), pelo esforço dos trabalhadores rurais sem-terra e de muitos simpatizantes. Muitas equipes de formação se inspiram no projeto da Escola Nacional, localizada em Guararema, em São Paulo, projeto o qual, por sua vez, segue a trilha de vários grupos de intelectuais e militantes que até então fizeram o papel de formador das massas, organizadas ou organizando-as. Em termos de Brasil, é indispensável conhecer esta proposta e aderir a ela na medida das possibilidades de cada um.

Como já ressaltai, a universidade popular insurgente ainda não está plenamente apresentada como um fenômeno, mas nos cabe a questão de sua viabilidade histórica. Muita coisa ficou de fora nesta análise, mas o mais importante é reavivar o debate e perceber a sua premência. Não devemos nos restringir ao formalismo do ensino superior mas tampouco perder o horizonte ético-utópico de transformação de nosso mundo atual. E isto passa pela transição do modo de produzir o conhecimento atualmente, sabendo

resgatar o que de importante há na universidade constitucional, assim como aquilo que se mostra como fulcral nas tentativas dos movimentos populares, os sujeitos históricos da transformação. *A universidade insurgente sintetiza a transição de dentro da ordem para a sua exterioridade e, portanto, sintetiza a própria extinção da universidade e a potencialidade de se pensar em uma nova formação prático-teórica para a humanidade.*

Encerro com algumas palavras do inspirador discurso de Ernesto Che Guevara, ao receber o doutorado *honoris causa* da Universidad Central de las Villas, que tive oportunidade de conhecer, em Cuba:

e o que tenho para dizer à Universidade como artigo primeiro, como função essencial de sua vida nesta nova Cuba? Tenho que dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo de Cuba. [...] E o povo que triunfou, que está até mal acostumado com o triunfo, que conhece sua força e sabe-se que é avassaladora, está hoje às portas da universidade, e a universidade deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês ou ficar sem portas. E o povo a arrebentará e pintará a Universidade com as cores que melhor lhe pareça (Guevara, 1970: 34-35).

Espero que tenha valido a pena o debate e que sirva de incentivo a todos nós.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GUEVARA, Ernesto Che. “Que la universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino”. Em: _____. *Obras 1957-1967: la transformación política, económica y social*. Paris: François Maspero; Havana: Casa de las Américas, tomo II, 1970, p. 34-35.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LÖWY, Michael. “Introdução: pontos de referência para uma história do marxismo na América Latina”. Em: _____ (org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. Tradução de Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 2 ed. ampl. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, p. 9-64.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*.

Tradução de Felipe José Lindoso. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 56.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Manifesto Crítico-Radical

O direito, meus caros,
Não está nos livros, nos códigos,
Nas salas de aula;
Não é falado ou escrito em bom português,
Latim, alemão ou inglês.

O direito, meus senhores,
Não habita os escritórios,
Não veste o tradicional paletó,
Não se enforca com a gravata
Nem se esconde na bela oratória.

O direito, meus patrícios,
O verdadeiro direito habita o asfalto,
Os pés descalços e as sacolas de feiras;
Tem graxa na roupa e cimento no rosto,
Sujeira nas unhas e casa de madeira.

O verdadeiro direito habita um mundo,
Um mundo que meus patrícios-senhores-caros
Des-conhecem.

Ali, onde a lei é a sobrevivência,
Onde o Estado coexiste com os Instados,
É que vais encontrar o direito, o verdadeiro
E maior direito.

Apressa-te!, Tu que agora é “magnânimo”,
Porque não é com latim que se faz justiça!
Avança, além de teu nobre e utópico condado,
Os plebeus te esperam ávidos, por justiça!

Só no povo e com o povo é que deves morar.
Ali, onde todos teus princípios e pré-realidades

Se contradirão frente aos fatos expostos, dia após dia,
Aos teus admirados e trêmulos olhos.

Apressa-te, pois o conhecimento tem fome!
A febre e a justiça têm fome!

Joga-te, e não temes a queda – é grande o abismo
Entre a sala e a feira! – mas saibas, quando levantares,
E tocares nas macas pelos corredores,
Sentires o cheiro do peixe podre e veres as crianças
Pelos sinais, uma luz ofuscará os teus sentidos, e, finalmente,
Cegará a tua soberba e velha cegueira.

(Não te chamarei mais de patrício, senhor ou caro)

Os outros dirão que sois doido, profanarão que corrompes
Os milenares tratados dogmáticos...

Eu porém vos digo: “serás o mais sábio!”
Urge a universidade popular, o magistrado
Revolucionário, este pescador que te pesca do afogamento,
Parteiro... Todos eles habitam cada olhar, cada gesto e fenômeno
Do povo. Lá é tua casa e tua salvação,
Aqui, junto ao povo.

Assis da Costa Oliveira

NAJUP Aldeia Kayapó: 10 anos em defesa de direitos humanos

Julyanne Cristine Barbosa de Macedo dos Santos¹
Breno Neno Silva Cavalcante²

Resumo: há dez anos, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” atua na defesa e promoção de direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes, tendo, durante sua trajetória, focos diversos de atuação. Neste artigo, relatamos a vivência do núcleo desde o ano de 2007, quando começou sua atuação na comunidade com o projeto “Juventude Cidadã: Conquistando Direitos e Sensibilizando Deveres”, pautando as atividades na metodologia de Educação Popular de Paulo Freire. Focamos nos anos de 2013 e 2014, período em que a autora e o coautor deste trabalho passaram a vivenciar a AJUP. Resgatamos, também, o surgimento e execução do projeto ANEM (A Arte e a Não Exatidão da Matéria) em 2010 e do projeto “Rodas de Diálogos”, que nasceu em 2011 e continua em execução. Para a pesquisa, fizemos o resgate das articulações e atas de reuniões na lista de e-mails do núcleo, assim como utilizamos respostas dos questionários passados a alguns de seus integrantes, além dos relatórios e projetos desenvolvidos pelo grupo e que estão em seu arquivo interno. Enfrentamos muitas problemáticas durante a realização das atividades, em especial no Projeto Juventude Cidadã, mas que serviram como base para a reavaliação e reestruturação de alguns métodos de abordagem e de trabalho para a chamada e execução das atividades.

Introdução

O Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) nasceu após o Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias (ENAJU) ocorrido durante o Encontro Nacional dos Estudantes de Direito (ENED), de 2004, que aconteceu em Belém-PA e do qual alguns de seus primeiros membros participaram e tiveram o contato com o “fazer AJUP”³. O núcleo partiu da percepção do caráter normativista e afastado da realidade do curso de Direito, buscando aproximá-lo da realidade social, em especial dos grupos política, econômica e socialmente vulnerabilizados. A prática extensionista foi a principal ferramenta para a aproximação com essas comunidades e com os movimentos sociais, fundamentais para a formação política e ideológica do núcleo e de seus integrantes.

Da mesma forma, temos como fundamento a metodologia de Educação Popular de Paulo Freire, a partir da qual realizamos uma Educação em Direitos Humanos por

¹Graduanda do 5º semestre do curso de Direito da UFPA. Voluntária do NAJUPAK, 2012-hoje. E-mail: macedo.july@hotmail.com.

²Graduando do 7º semestre do curso de Direito da UFPA. Voluntário do NAJUPAK, 2013-hoje. E-mail: brenonenocavalcante@gmail.com.

³ O “fazer AJUP” é caracterizado pelos princípios da Assessoria Jurídica Universitária Popular, que se funda na Educação Popular freiriana e em sua concepção de prática emancipatória, pautando, também, a interdisciplinaridade, indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão e busca da coletividade em que se percebe o Direito como uma ferramenta de luta social em defesa e garantia dos Direitos Humanos.

um viés emancipatório, que possibilite o surgimento de uma razão ético-crítica como condição de um processo educativo integral e de democratização dos saberes, o que nos exige, além de um diálogo entre os conhecimentos científicos, um diálogo com o popular.

Em 2006, o NAJUPAK teve seu primeiro projeto aprovado e, assim, foi vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA): “Juventude Cidadã: Conquistando Direitos, Sensibilizando Deveres” (Juventude Cidadã), sendo, em 2010, vinculado também o projeto “A Arte e a Não Exatidão da Matéria” (ANEM) e, em 2011, o projeto “Roda de Diálogos”.

Desde o início de suas atividades, o NAJUPAK atuou com questões relacionadas à efetivação de direitos de crianças e adolescentes e o projeto central desenvolvido pelo núcleo, o “Juventude Cidadã” teve diversas fases: 2007 a 2010, quando foi executado na escola José Alves Maia, localizada no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém e tinha como foco principal a realização de oficinas com crianças do ensino fundamental da 5ª à 8ª série; em 2011, continuou com a trabalho com crianças da mesma faixa etária, mas dessa vez atuando na escola Francisco Nunes, localizada no bairro do Guamá; em 2013, o núcleo voltou seu trabalho a estudantes a partir de 15 anos de quatro escolas públicas do bairro do Jurunas em Belém: EEEFM Prof Camilo Salgado, EEEFM David Salomão Mufarrej, EEEFM Profa. Placídia Cardoso e EEEFM Padre Benedito Chaves; finalmente, em 2014, o núcleo atua com estudantes de apenas uma das quatro escolas com as quais trabalhou em 2013, a escola Camilo Salgado.

Os debates promovidos entre os adolescentes buscam o diálogo como o meio adequado à construção de um conhecimento sobre direitos humanos que se estruture a partir da realidade vivida por eles, objetivando a consciência social do meio em que se insere. Desta forma, pretende-se que, através do intercâmbio de informações e de experiências seja produzido um saber coerente com a realidade com a qual será trabalhada. Daí surge a proposta de estabelecer um diálogo entre universidade e comunidade, que tem lugar na prática do projeto Juventude Cidadã e onde a forma de viabilizar a metodologia freiriana se dará através das oficinas executadas por meio de diversas intervenções artísticas onde os jovens poderão pensar e discutir questões relacionadas à cidadania e Direitos Humanos.

Em 2010, surgiu o projeto ANEM, que promovia um grupo de discussões mensal e que tinha por objetivo construir um conhecimento crítico por meio da associação entre teoria, vivência e Arte. O projeto funcionou apenas no referido ano.

A partir de 2011 passou a ser executado o projeto “Rodas de Diálogos”, que continua vigente. O projeto surgiu a fim de debater sobre temas como Extensão, Movimentos Sociais e Direito Crítico, com estudantes universitários da UFPA e de outras faculdades, pautando a interdisciplinaridade e, assim, contando com a participação de estudantes e profissionais de diversos cursos das ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

Além disso, desde 2007, o NAJUPAK compõe oficialmente a Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU), sendo que, desde 2005, faz parte da sua lista de e-mails.

1. O começo da marcha: em busca da utopia

O NAJUPAK começou a ser construído de fato após o contato durante o ENAJU 2004 com os núcleos de assessoria de outros estados, mas, desde 2002 já havia um grupo de estudante na Universidade Federal do Pará, seio de sua criação, que concebia a necessidade de outra prática do Direito através de sua concepção crítica, que não se restringisse a sua reprodução dogmática, não se mantivesse distante da realidade e, assim, deixasse de ser uma ferramenta de manutenção do poder das classes dominantes para se apresentar como um meio de emancipação popular.

As primeiras articulações após o ENAJU em 2004 aconteceram pela criação de uma lista de e-mails interna, em 2005, que contou com estudantes não só da UFPA, mas também de outros estados, como o NAJUP Negro Cosme⁴, que desde o início participou dessa construção. Por esse contato, os membros do NAJUPAK foram incluídos na então lista de Operadores Jurídicos⁵, pela qual puderam receber textos importantes para sua formação e participar de debates sobre a prática extensionista em AJUP, Direitos Humanos, gênero e sexualidade –que começou a ser debatido na RENAJU em 2005, conforme mostram os e-mails da época -, dentre outros, essenciais para a edificação do NAJUPAK.

Já no ano de 2005, o NAJUPAK construiu uma oficina voltada para os estudantes de Direito durante a semana dos calouros da UFPA. Durante o mesmo evento, também houve a participação de um membro do NAJUP Negro Cosme em uma das palestras que compuseram a programação.

⁴ O NAJUP Negro Cosme surgiu em 2000 na UFMA, São Luís – MA.

⁵ A lista de Operadores Jurídicos foi criada em paralelo à criação da Rede de Assessoria Jurídica Universitária e era um espaço que abrangia tanto pessoas articuladas em AJUPs, como pessoas não organizadas, mas que tinham interesse na construção de um ensino jurídico crítico (Pereira e Oliveira, 2009).

No dia 16 de abril de 2005, foi feita a primeira formação interna do núcleo. Essas formações foram periódicas, ordinariamente semanais e se estenderam até dezembro do mesmo ano. Além disso, foi organizada uma oficina de capacitação com o NAJUP Negro Cosme em julho de 2005, o que mostra como, desde o início, a articulação em Rede foi essencial para o seu surgimento e consolidação.

As formações internas contavam com debates sobre Direitos Humanos, Juventude, Educação Popular, Assessoria Jurídica, Direito Crítico, além do exercício com as técnicas de Teatro do Oprimido.

Esses acúmulos teóricos e políticos advindos tanto da leitura dos textos selecionados como das discussões na lista de e-mails e participação em encontros, como o ENED 2005, em que o NAJUPAK já se apresentou como núcleo formado; culminaram na escrita do primeiro projeto de extensão do núcleo, que foi enviado no ano de 2006 para o edital SISPIBEX/PROEX, no qual logrou aprovação.

Assim, o NAJUPAK começou a atuar diretamente com a temática sobre direitos de crianças e adolescentes, em diálogo direto com a comunidade através do Juventude Cidadã, que, ainda hoje, configura-se como o principal projeto de atuação do núcleo, apesar dos diferentes focos que apresentou durante os anos de sua execução.

2. Juventude Cidadã: as fases do nosso caminhar

Desde sua criação, o NAJUPAK trabalha com questões relacionadas à efetivação de direitos de crianças e adolescentes. O projeto “Juventude Cidadã: Conquistando direitos, Sensibilizando deveres” foi fruto do acúmulo teórico e político que os então membros fundadores do NAJUPAK tiveram durante as formações que realizaram desde o início de sua fundação.

O Juventude Cidadã surgiu com o objetivo de abordar a discussão acerca dos direitos e deveres da criança e do adolescente e as problemáticas de sua efetivação, sendo desenvolvido em quatro fases até o presente momento: 2007 a 2010 na escola José Alves Maia com crianças da 5ª a 8ª série; 2011 na escola Francisco Nunes, também com crianças da 5ª a 8ª série; 2012 a 2013 com quatro escolas do bairro do Jurunas em Belém; e, agora em 2014, com a escola Camilo Salgado.

Fundamentadas na proposta de Educação em Direitos Humanos, com base na metodologia de Educação Popular de Paulo Freire, as atividades promovidas pelo núcleo, especialmente no que concerne a esse projeto, buscam uma abordagem pedagógica emancipatória, através da identificação, reflexão e crítica da/sobre a realidade daqueles que constroem o núcleo e participam das suas atividades.

Buscamos um diálogo entre o conhecimento científico e o popular, sem a hierarquização dos saberes para construir um conhecimento sobre Direitos Humanos a partir da perspectiva daqueles que participaram do processo de produção deste conhecimento em consonância com o contexto social em que estão inseridos, sendo os sujeitos cognoscentes coletivos (Freire, 1996).

Outra proposta metodológica a ser trabalhada no projeto Juventude Cidadã é a pesquisa-ação, em que interesses sociais e científicos se encontram e se articulam, buscando satisfazer as necessidades dos grupos vulnerabilizados. A pesquisa-ação, portanto, atua ao nível da extensão, da pesquisa e da formação, ressignificando a função social da universidade. Por meio desta metodologia de pesquisa social será possível a aproximação e o trabalho com o público alvo do projeto, no caso, jovens a partir de 15 anos estudantes de escolas públicas do bairro do Jurunas, em Belém. Esta metodologia também viabiliza as oficinas sobre cidadania e Direitos Humanos, que têm por finalidade despertar nos jovens uma visão crítica sobre suas realidades, que abarque todos os aspectos da sua vida.

Os debates promovidos entre os adolescentes buscam o diálogo como o meio adequado à construção de um conhecimento sobre direitos humanos que se estruture a partir da realidade vivida por eles. Desta forma, pretende-se que, através do intercâmbio de informações e de experiências seja produzido um saber coerente com a realidade com a qual será trabalhada. Não se busca o “ensino” do jurídico ou de quaisquer temas trabalhados, mas a instigação dos debates por meio de músicas, poemas, Teatro do Oprimido, produção de cartazes, atividades corporais e exibição de filmes e vídeos.

Nessa perspectiva, o NAJUPAK começou a atuar com sua primeira versão, construída entre o fim de 2005 e início de 2006, na escola José Alves Maia, localizada no bairro do Telégrafo, em Belém. Eram realizadas oficinas em que se abordavam temas próximos à realidade das crianças, como Educação, Violência e entre outros.

Com essa mesma perspectiva e métodos, em 2011, o NAJUPAK passou a atuar na escola Francisco Nunes, no bairro do Guamá. O local de atuação mudou por conta da proximidade da escola da UFPA, o que facilitava a atuação dos integrantes do núcleo, já que, em sua maioria, estudavam nessa instituição. O contato com a escola se deu através da direção e, posteriormente, pela aplicação de questionários às crianças para saber suas possíveis demandas, preferências e disponibilidades ao mesmo tempo em que o projeto era divulgado.

O núcleo continuou trabalhando com crianças da 5ª a 8ª série, mas passou a abordar mais especificamente o Estatuto da Criança e do Adolescente, sem deixar de

relacioná-lo, porém, aos temas antes propostos e que se aproximam da realidade dos participantes das oficinas.

Em 2012, o núcleo passou por um intenso processo de esvaziamento e deixou de executar o Projeto Juventude Cidadã. No fim desse mesmo ano, porém, após a entrada de novos membros, voltamos a pensar novamente na atuação com a comunidade e, no ano de 2013, o núcleo passou a trabalhar com estudantes a partir de 15 anos de quatro escolas públicas do bairro do Jurunas em Belém: EEEFM Prof Camilo Salgado, EEEFM David Salomão Mufarrej, EEEFM Profa Placídia Cardoso e EEEFM Padre Benedito Chaves.

A localidade foi escolhida por ser morada de alguns integrantes à época e por ser um bairro periférico que concentra um número considerável de escolas públicas. Por meio da consulta da Secretaria de Educação do Estado, elencamos algumas escolas que poderiam ser alvo de nossa atuação. Dentre elas, selecionamos as quatro acima ou porque já tínhamos alguma abertura para iniciar o trabalho ou por conta de grandes problemas enfrentados no cotidiano dos alunos e professores. Pensamos, também, em abranger não apenas uma escola na tentativa de articulá-las entre si e, assim, integrar os estudantes e possivelmente realizar atividades em conjunto.

As oficinas, em 2013, diferentemente das anteriores, foram desenvolvidas em um espaço público, com o objetivo de fugir da lógica sistemática do ambiente escolar, mas que fosse um local próximo e que fosse um local próximo às escolas e às residências dos estudantes. Para tal, utilizou-se a sede da “Sociedade Esportiva e Beneficente Imperial”, localizada no bairro do Jurunas. O objetivo era atingir cerca de 50 adolescentes ao longo da promoção das oficinas, mas essa expectativa não foi atendida, pois a frequência foi de aproximadamente 10 jovens, o que fez com que alguns pontos da organização das atividades fossem revistos.

Por essa experiência, percebemos que a carga de trabalho com quatro escolas era muito grande e, por isso, não conseguimos obter resultados satisfatórios desde o pequeno número de participantes nas oficinas à não continuidade do trabalho com as mesmas pessoas.

Assim, em 2014, estamos trabalhando apenas com a EEEFM Prof Camilo Salgado, pois, dentre as outras escolas, foi a que mais apresentou demandas, receptividade para a execução das oficinas e não tinha nenhum projeto social sendo executado, ao contrário das outras três. Além do que, em maio do ano anterior e antes da execução das oficinas regulares do projeto Juventude Cidadã, realizamos uma atividade que fez parte do projeto “Pacto pela Educação”, do Governo do Estado.

As atividades, em 2014, também voltaram a ser realizadas na escola, pois notamos que a necessidade de deslocamento para outro espaço dificultou a frequência dos jovens, bem como a necessidade, em alguns casos, deles conseguirem permissão dos pais, o que é facilitado se as atividades são em âmbito escolar.

Com só uma escola, tivemos mais êxito na chamada para as oficinas, já que os integrantes conseguem ir com maior frequência e, assim, divulgar melhor as oficinas que são realizadas aos sábados, o que é feito durante a semana de seu acontecimento.

Até a conclusão deste artigo, realizamos duas oficinas em que tivemos a presença de cerca de 10 jovens na primeira e 15 na segunda, com a participação continuada de alguns. Na primeira, abordamos a temática sobre Direitos Humanos em geral através de exercícios corporais e Teatro Imagem⁶, seguida de uma roda de debates com o tema gerador “Juventude”, pelo qual pudemos notar algumas demandas deles, como o debate sobre machismo, racismo e violência policial. Estes temas serão usados como base para a execução das demais oficinas, como o da segunda em que trabalhamos a questão racial.

O Juventude Cidadã teve diversas fases de (re)nascimento. Com cada uma delas, renasceu e renasce a esperança de conseguirmos praticar a extensão popular, fundada nos princípios de AJUP e capaz de contribuir para a emancipação daqueles que participam do projeto, tanto os estudantes da UFPA, como das escolas em que atuamos, já que esse é um processo de troca em que aprendemos conjuntamente.

Da mesma forma, renascem os medos e as incertezas do caminho que começará a ser trilhado, mas seguimos marchando e cantando, porque são os passos em busca da nossa Utopia que nos fazem crescer, não necessariamente seu alcance.

3. ANEM: o entrelace entre a arte e a ciência

No ano de 2010, surgiu a ideia do projeto ANEM, que teve como objetivos fomentar discussões entre Arte e Ciência e colaborar para a formação crítica dos sujeitos envolvidos, além de estimular a produção científica e literária na Universidade e as discussões interdisciplinares.

O ANEM, a partir de uma perspectiva não instrumental da Arte buscou promover debates de textos literários e cinematográficos, vinculando-os a questões no campo da Ciência e relacionando-os com os problemas cotidianos da sociedade.

⁶Essa técnica, trabalhada por Augusto Boal, está inserida no Teatro do Oprimido, e consiste na formação de uma imagem estática por meio da expressão corporal. Portanto, através da linguagem não-verbal, o Teatro Imagem busca representar sentimentos, problemas e questões da realidade fática.

O grupo foi formado por estudantes dos diversos semestres da Faculdade de Direito da UFPA e teve seu primeiro encontro em março de 2010 e foi continuamente realizado no *campus* básico da UFPA, já que isso permitiu a vivência em diferentes espaços e diversas situações que nele podem ocorrer.

Pelo debate associando teoria, vivência e Arte, pôde-se perceber como esta é importante para que a Ciência se aproxime do humano e tenha uma atuação social. Nesse sentido, pensou-se a Educação transformada em atividade reflexiva, propícia ao desenvolvimento da crítica dos sujeitos envolvidos, estimulando e fortalecendo a responsabilidade ética e política de cada pessoa.

O ANEM funcionou pela realização de encontros mensais para a discussão dos livros indicados pelo grupo e pela realização de sarais para sua divulgação e integração dos participantes.

Dentre as leituras do projeto, estiveram presentes as obras *O lobo do mar*, de Jack London; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry e *Caim*, de José Saramago. O projeto conseguiu alcançar seus objetivos traçados, mas acabou sendo encerrado no mesmo ano de seu início.

4. Rodas de Diálogos: rompendo os muros na universidade

Com o objetivo de promover o debate acerca dos Direitos Humanos, dessa vez com os estudantes universitários, surge o projeto “Rodas de Diálogos em Extensão Popular” em 2011, que continua em execução, mas agora, simplesmente nominado “Rodas de Diálogos”. Com base numa formação em Direito Crítico e na interdisciplinaridade, os debates são promovidos periodicamente e abordam temas como Redução da Maioridade Penal, Extermínio da Juventude, Estatuto do Nascituro, Transexualidade, dentre outros.

O Roda pretende desenvolver uma linha de intervenção construtiva, conscientizadora e transformadora junto à comunidade acadêmica da UFPA, tendo como sustentáculo o tripé pesquisa-ensino-extensão na busca pela verdadeira efetivação da função social da Universidade.

Por meio desse projeto, buscamos construir um conhecimento no meio acadêmico que seja direcionado à efetiva satisfação das demandas sociais, solucionando conflitos e propondo alternativas de atuação jurídica através da formação de sujeitos críticos da realidade.

Mesmo no Roda, que é desenvolvido dentro dos muros da Universidade, temos por fim colocar os estudantes que participam das discussões o mais próximo possível da

realidade dos assuntos que discutimos. Para isso, convidamos não só profissionais do meio jurídico ou acadêmico em geral para facilitar os espaços, mas também representantes de movimentos sociais e da militância em Direitos Humanos.

Com a abordagem de Direito Crítico e a associação à realidade, é possível fazermos o intercâmbio de conhecimento, informação e experiência para formação de sujeitos críticos e conscientes de sua capacidade de intervenção, modificação e transformação da realidade, abandonando a posição de expectadores de suas próprias vidas.

Além disso, o Roda se apresenta como uma estratégia para incentivar a entrada de novos membros no NAJUPAK e estimularas práticas em extensão popular pela compreensão da prática da Assessoria Popular como uma opção metodológica de efetivação dos Direitos Humanos no meio comunitário.

Ele é uma das formas de debater a importância da assessoria jurídica, bem como a função do Direito inserido no meio social e colocar os estudantes em contato com essa prática. Isto porque pela sua própria natureza, a assessoria jurídica é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito reconhecer seu papel perante a sociedade e desenvolver a sua práxis social, em especial sua capacidade criativa de reflexão do fenômeno jurídico a partir de um contato direto com a realidade social.

Nestes moldes, o projeto “Roda de diálogos em extensão popular” se insere nesse contexto como uma alternativa a um ensino jurídico burocrático, elitista, positivista e alheio ao seu papel social, fomentando e desenvolvendo a prática na área da pesquisa e extensão universitária popular e na construção de acadêmicos e profissionais preparados para lidar com as demandas populares e atentos para a promoção da transformação da realidade social.

Considerações finais

Os anos de atividades do NAJUPAK renderam frutos em muitos sentidos. No âmbito do Projeto Juventude Cidadã, em termos de organização e de conscientização do nosso público alvo é, talvez, o mais importante dos resultados obtidos. Os estudantes da Escola Camilo Salgado, onde o Najup vem desenvolvendo suas atividades em 2014, também começam a ter uma nova leitura de questões que sempre estiveram presentes em seus cotidianos, como o Machismo, o Racismo, a Homofobia e a Violência Policial.

Na Universidade, os integrantes do núcleo continuam promovendo debates críticos, que desafiam o estudo do Direito desinteressado politicamente e socialmente apático. Por meio das Rodas de Diálogos, o NAJUPAK conseguiu trazer novas pessoas

para trabalhar a extensão popular e certamente contribuiu para a formação de muitos juristas que passaram por esse projeto.

Com relação ao acúmulo teórico-político dos próprios membros do grupo, é importante ressaltar que a leitura, quando complementada com a vivência, torna o sujeito muito mais ciente da realidade que lhe cerca. Nesse sentido, o NAJUPAK promoveu o projeto ANEM e continua realizando momentos formativos internos e externos, de modo que todos sejam formuladores e executores dos princípios de AJUP e da Educação Popular em Direitos Humanos.

A evolução das atividades do NAJUPAK, tanto no sentido da extensão como em sua articulação com o ensino e a pesquisa, demonstra que ainda há muito que fazer. Ainda não temos uma Universidade verdadeiramente crítica da realidade, que promova espaços de interação entre os cursos, que vá além do Ensino Bancário e que seja realmente inclusiva.

O diálogo com a comunidade já mostrou que pode dar resultados positivos, por isso é necessário que continuemos, por meio de um trabalho gradual e paciente, a trabalhar com o povo, vivendo e lutando ao seu lado.

Durante os 10 anos de NAJUPAK, uma corrente balizada na Educação Popular e no Direito Crítico foi criada, passando de geração para geração e mudando o perfil dos estudantes da Universidade que dele fizeram parte, não se limitando à realidade do Direito. Prova disso é que o núcleo foi e é composto por integrantes de outros cursos, como Psicologia, Ciências Sociais e Economia, que contribuem para um acúmulo interdisciplinar cada vez maior de todos os membros.

Não sabemos a continuação da jornada (e nem deveríamos!), mas o caminho a ser trilhado está mais do que claro para os atuais integrantes, sobre os quais repousa o compromisso de seguir construindo o NAJUPAK. Nosso desafio é manter a concentração no processo, e não no desfecho, pois este não podemos imaginar sozinhos, e aquele só poderá ser posto em marcha por várias pessoas, numa relação de coletividade e de construção conjunta do conhecimento.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. Assessoria Jurídica Popular: Falsa Promessa?. In: *Revista do SAJU*, v. 5, p. 37-47, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURMANN, Ivan. Novas tendências da extensão universitária em Direito. Da assistência jurídica à assessoria jurídica. In: *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 627, 27 mar. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6481>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

NAJUPAK. *Projeto de Extensão 2011/2012*. Belém: mimeo, 2011.

_____. *Projeto de Extensão 2013/2013*. Belém: mimeo, 2012.

_____. *Projeto de Extensão 2013/2014*. Belém: mimeo, 2013.

_____. *Relatório Parcial 2010/2011*. Belém: mimeo, 2011.

_____. *Blog*. Disponível em: <<http://najupak-belem.blogspot.com.br/>>.

_____. *Wordpress*. Disponível em: <<http://najupaak.wordpress.com/tag/najupak/>>.

OLIVEIRA, Assis da Costa et al. *O Sonho no Acontecer: a assessoria jurídica possibilitando uma perspectiva crítica ao Direito*. Anuário ABEDi, ano 5, p. 73-83, 2007.

PEREIRA, Sumaya Saady Morhy e OLIVEIRA, Assis da Costa. Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias: história, teoria e desafios. In: *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, v. 33, n. 1, p. 152-166, jan. / jun., 2009.

PROJETO ANEM. *Blog*. Disponível em: <<http://projetoanem.blogspot.com.br/>>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular

Caroline Costa Bernardo¹
Ana Paula Medeiros de Moura²

Resumo: este artigo visa relatar experiências da extensão popular, realizadas pelo Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), nesses 10 anos de construção coletiva. Dentre as vivências e ressignificações do NAJUPAK, financiado ou não como programa de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), visualizam-se os vários caminhos percorridos, com o desenvolvimento de diversas frentes de projetos. Uma década de história, de colaboração entre estudantes, advindos do curso de Direito ou das demais ciências, reforçam o caráter multidisciplinar do Núcleo e sua atuação regional e nacional, visto a participação na Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU) desde 2007. Além disso, elucidará acerca da educação popular de Paulo Freire, base metodológica de construção do Núcleo e de suas atividades, enquanto uma abordagem pedagógica emancipatória dos Direitos Humanos, que possibilita um processo educativo integral, na construção de uma cultura emancipatória, seja com jovens ou crianças dos bairros de Belém/PA, seja com universitários nos projetos desenvolvidos dentro da academia. A metodologia da construção deste trabalho, será baseada em pesquisa qualitativa e histórica, com entrevistas semiestruturadas junto a alguns membros do Núcleo, que contribuíram para a concretização desta década emblemática de muitas realizações e trabalho.

Introdução

Em 10 anos de construção de Educação Popular, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) venceu muitos desafios e tantos outros ainda existem pela frente. Quando surgiu, em 2004, a extensão na Universidade Federal do Pará (UFPA) era ainda insipiente – seu cenário extensionista hodierno ainda guarda muitos problemas. Não obstante, construir extensão popular na universidade perpassa pelo enfrentamento dos pré-conceitos vivenciados diariamente por quem a faz. Isso ocorre devido a hierarquização do conhecimento e a dissociação da sociedade com a universidade.

A universidade deve servir de instrumento para a melhoria da sociedade como um todo, e só é possível fazer extensão nesse sentido se entendermos ela enquanto prática social e popular, dedicada a estabelecer diálogos com os anseios da sociedade e as mudanças que por ela perfazem. Nestes 10 anos foi e continuará sendo esta a tarefa do Núcleo, ademais da ratificação de seus pressupostos básicos: afirmação da indissociabilidade da extensão, pesquisa e ensino; valorização das pessoas e da

¹ Bacharel em Direito pela UFPA. Voluntária do NAJUPAK, 2012-2013. E-mail: carol.bernardo@yahoo.com.br.

² Discente do 6º semestre do curso de Direito da UFPA. Bolsista do NAJUPAK, 2013-atual. E-mail: ana-sag@hotmail.com.

interdisciplinaridade do ensino; horizontalidade de todos os conhecimentos e a afirmação do saber popular e da cultura como fundamentais. Esse método de organização e de construção, utilizado pelo NAJUPAK, é referenciado na educação popular freireana, segundo a qual o diálogo faz parte do processo de conhecimento, e na qual as habituais hierarquias visualizadas entre educador e educando são subvertidas.

Assim o trabalho, ora proposto, busca revisitar e contar por meio da experiência militante e da pesquisa bibliográfica a história de 10 anos do NAJUPAK. No decorrer do desenvolvimento do trabalho, foram realizadas quatro entrevistas com colaboradores dos distintos períodos de composição do Núcleo, na perspectiva de registrar a história que inspirou os 10 anos “do fazer” Educação Popular na UFPA. É por meio desses discursos e dessas vivências que estabeleceremos uma tentativa dialógica de expressar e mostrar o histórico de luta por Educação Popular na UFPA.

Levando-se em consideração o discorrido até aqui, a opção metodológica para contar essa história não poderia ser outra senão a que se baseia na pesquisa qualitativa e na oralidade: utilizaremos como fundamento o estudo da oralidade e da experiência antropológica. A escolha dessa abordagem decorre do fato de ser a que, segundo nosso entendimento, mais se adequa à finalidade do artigo e ao objeto de estudo: para Minayo (2010) “as abordagens qualitativas se conformam melhor às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos”. Pesquisa pautada na perspectiva das interlocutoras, buscando emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o problema desse estudo.

Como instrumento da pesquisa qualitativa, selecionamos roteiros para entrevistas semiestruturadas, por considerarmos o mais adequado à análise, tendo em vista que o mesmo não parte de hipóteses e questões fechadas, e esse instrumento compreende o ponto de vista dos protagonistas.

Definimos com a combinação de perguntas fechadas e abertas, nas quais os membros do Núcleo teriam maior possibilidade de discorrer sobre suas experiências enquanto militantes do NAJUPAK e acerca do histórico do mesmo. Foram realizadas um total de 7 entrevistas com membros (atuais e antigos) do Núcleo: Assis Oliveira, Breno Cavalcante, Julyanne Macedo, Kessia Moraes, Sanmarie Rigaud, Stephanie Brito. No entanto, por critério metodológico nem todas as entrevistas foram expressamente utilizadas.

1. Memórias do NAJUPAK: construções e reinvenções no decorrer dos seus 10 anos

Recuperar as histórias de várias fases do NAJUPAK, vivenciadas dentro e fora do contexto acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), é experimentar sensações tão intensas e envolventes quanto as que são sentidas ao mergulhar e se deixar perfazer pelo baile das águas dos rios da Amazônia. O NAJUPAK, consoante à proposta política geral das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP's) brasileiras, insurge-se contra os aspectos ortodoxos do *Modus Vivendi* universitário e do assistencialismo social e educacional. Dialoga, flui: reinventa a experiência social como um todo. Identifica-se, o NAJUPAK, com e junto aos grupos historicamente vulnerabilizados.

Constitui atmosfera na qual outras vozes e perspectivas sociais, as dos sujeitos tão marginalizados quanto o próprio espaço físico da universidade - "às margens do rio Guamá" -, podem, enfim, ecoar livremente, sob a forma de saber-fazer popular. Isso se dá através do método educacional freireano, potencializador dos sujeitos violados, pelo qual estes passam a retratar sua própria realidade e as opressões que vivem, bem como a prognosticar e protagonizar transformação social, a partir de sua própria localidade e cotidiano.

Em meados de agosto de 2004, começa-se a lampejar a ideia do que viria a ser o NAJUPAK. Contudo, a gênese do Núcleo apenas foi possibilitada dentro de um contexto político-acadêmico mais geral e favorável à sua constituição. Uma série de forças políticas somaram esforços construtores de um projeto acadêmico e social – insurgente no cenário local, ademais de suas conquistas mais abrangentes e consolidação no cenário nacional. A descrição deste especial contexto, marcado, acima de tudo, pelo compromisso acadêmico expresso no engajamento político de certos protagonistas, dentro da universidade e fora dela, encontra reserva, no registro, agora histórico, da entrevista realizada com Assis Oliveira, fundador do NAJUPAK e colaborador nos anos de 2004 a 2009, para o trabalho ora apresentado:

[o] NAJUPAK surgiu numa dupla condição. Primeiro, de insatisfação com a condição à época da educação jurídica praticada no Curso de Graduação em Direito da UFPA-Belém, cujo núcleo da crítica estava no seu isolamento das causas sociais relevantes e as poucas opções de projetos de extensão e pesquisa existentes, o que deixava pouca margem de oportunidades para que os estudantes pudessem ter uma formação mais humanística, crítica e socialmente compromissada com os excluídos e/ou marginalizados da sociedade. Por outro lado, foi também o momento de se perceber que não precisávamos esperar que

essa “janela de oportunidade” caísse do céu ou fosse implantada pela própria gestão do curso, naquele momento alguns estudantes se reuniram e objetivaram a construção de uma proposta alternativa de prática jurídica, dentro do campo da extensão jurídica popular, mas tendo por base a forte compreensão de que seria por meio do protagonismo estudantil que garantiríamos uma mudança estrutural no Curso de Direito e, com isso, uma mudança em nossas próprias qualificações pessoais/profissionais, ao nos engajarmos na construção da Assessoria Jurídica Universitária Popular que depois chamaríamos de NAJUPAK (Entrevista Assis Oliveira, em 25/05/2014).

Cabe-nos, portanto, cumprir o recorte ou delimitação dos elementos passíveis de resgate, dentro dos propósitos almejados pelo presente trabalho, vide resumo. Conforme a afirmação anteriormente fixada, o nascimento do NAJUPAK, nos idos de 2004, só pôde ser viabilizado dentro de um contexto específico de atuação político-institucional na Faculdade de Direito da UFPA. Traduziu-se na atuação política e militância institucional da chapa "Direito em Movimento", surgida em 2002 e extinta em 2009, bem como de suas realizações na gestão efetiva do Centro Acadêmico de Direito Édson Luís (CADEL), na luta pelos interesses emergentes da comunidade acadêmica do curso de Direito da UFPA:

O CADEL promoveu, desde 2002 até o presente ano (2007), a difusão e divulgação de diversos intelectuais da teoria crítica do Direito (dialética, direito alternativo e semiológica, principalmente), da sociologia jurídica alternativa e filosofia do direito entre os estudantes da graduação; inseriu, no debate acadêmico, problemáticas oriundas da sociedade civil organizada, especialmente dos movimentos sociais; e fomentou a prática da extensão com a criação da Diretoria Pró-AJUP – que resultou na criação das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares “Isa Cunha” e “Aldeia Kayapó” (Oliveira *et al.*, 2007: 78).

Nesse sentido, também Assis Oliveira nos diz:

[o] Centro Acadêmico de Direito “Edson Luís”, na época sob a gestão do “Direito em Movimento”, teve um papel decisivo para a emergência das AJUPs no Curso de Direito em Belém. Num primeiro momento, devido a criação de uma Diretoria voltada para o incentivo à estruturação das AJUPs no Curso. Os membros desta diretoria acabaram sendo aqueles que primeiro encampariam as propostas dos núcleos (NAJUPAK e NAJUP Isa Cunha), tendo um papel fundamental na articulação de novos membros, busca de informações junto à rede nacional (RENAJU) e mediação junto ao próprio CADEL. Com o tempo, foi-se percebendo, também, que era necessário diferenciar a compreensão de movimento estudantil desenvolvida pelo NAJUPAK (e também pelo NAJUP Isa Cunha) daquele presente no próprio CADEL, e nas demais organizações do movimento estudantil. Este segundo momento promoveu uma certa

ruptura entre os laços das AJUPs com o CADEL, não no sentido de perder a relação e articulação, mas sim de garantir sua autonomia e identidade própria, pois, com isso, formamos a convicção de quem éramos e quais os nossos objetivos e projetos, tudo isso só ocorreu depois de muita formação interna, o que, no caso do NAJUPAK, demorou cerca de dois anos. Aliás, nesse caso, tivemos uma colaboração muito especial do NAJUP Negro Cosme para a consolidação do Núcleo. Em 2005, não lembro a data precisamente, tivemos uma oficina com o Igor Almeida, membro do Negro Cosme, que veio a Belém e pode nos explicar muitas coisas sobre a concepção teórica e prática da AJUP, o que proporcionou um melhor entendimento coletivo de nossos referenciais no campo da educação jurídica popular (Entrevista Assis Oliveira, em 25/05/2014).

Além disso, houve a aproximação do diálogo entre graduação e pós-graduação, no intuito de fomentar espaços de discussão acerca da temática dos Direitos Humanos. No ano de 2003 ocorreu a criação do programa de doutorado na Pós-Graduação em Direito da UFPA, essa vitória influenciou tanto como referencial ao debate de Direitos Humanos, quanto na concretização da interdisciplinaridade, sobretudo com a parceria junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA.

Tais foram algumas das condições necessárias ao desenvolvimento de ideias e ações oxigenadoras do então quadro acadêmico-jurídico local. Condições essas fundamentais à consolidação de uma cultura universitária efetivamente plural e popular, na qual a pesquisa e a extensão constituir-se-iam estratégias importantíssimas no objetivo de subverter tanto o costume da "educação bancária" – no que se refere à prática pedagógica tradicional, que compreende o aluno como "tábua rasa", isto é, "depósito" de um saber dogmático, estéril, muitas vezes pautado por uma visão política restrita e que profere soluções pontuais aos problemas da sociedade –, quanto às suas relações educador-educando fundamentalmente antidemocráticas e caducas.

Essas práticas educacionais, as quais nos referíamos, não são condizentes com o projeto almejado pela comunidade universitária hodierna, nem encontram lugar nos processos de dinamização do campo político, advindos sobretudo nas últimas décadas, com a emergência do paradigma do "novo constitucionalismo". Ainda que fosse apenas o começo de uma mobilização estudantil comprometida com a transformação social e institucional, ainda que os desdobramentos de determinadas ações não pudessem ser previstos e ainda que seu alcance não tivesse sido – *a priori* – massificado, este foi um marco que não pode ser desconsiderado nos momentos de escrita das memórias do NAJUPAK.

O objetivo do Núcleo, na sua fundação, era propor um campo alternativo de educação jurídica que pudesse proporcionar uma formação crítica aos seus membros e tencionar a mudança das estruturas vigentes do Curso de Direito. Logo, nosso intento era a transformação socioacadêmica, seja porque entendíamos que o Direito poderia cumprir uma função social bem mais qualificada se tivesse a preocupação e o interesse de propor ações sociais junto à sociedade, é dizer, aproximando e dialogando sujeitos, saberes e espaços ditos científicos e populares; o que, por outro lado, lançaria as bases para o enredamento do campo jurídico em novas definições e formas de compreensão do Direito e da educação jurídica, o que tinha uma relação nítida com a base teórico-metodológica da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, na medida em que seus embasamentos problematizam a crítica à sociedade por meio da crítica inicial à educação, e que a transformação desta última tinha um imbricamento direto com a transformação da primeira, não podendo, na nossa concepção à época, tratar das mudanças que queríamos no Curso de Direito sem inseri-lo num contexto mais amplo de mudanças sociais, de disputa por projetos de sociedade, por assim dizer (Entrevista Assis Oliveira, em 25/05/2014).

Há de se considerar outro episódio importante para a comunidade acadêmica do curso de Direito da UFPA, que ressoou de maneira particular no processo de constituição e consolidação do NAJUPAK, a saber: a reforma do projeto político-pedagógico (PPP) do curso, ocorrida em virtude da resolução nº 09/2004 (CNE), em conformidade aos novos critérios estabelecidos pelo MEC para o Ensino Superior à época. Estruturado em 2005 e com vigência a partir do ano de 2006, o novo percurso curricular da graduação em Direito da aludida universidade criou condições institucionais para o fortalecimento das práticas educacionais alternativas das quais falávamos, bem como definiu diretrizes para as demais mudanças por que deveriam passar o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e pós-graduação, além de normatizar (redefinir) o aspecto administrativo.

Nessa perspectiva, houve o fomento e a inserção de disciplinas propedêuticas voltadas às reflexões acerca da função social do Direito e da Universidade, o fortalecimento e resgate dos Direitos Humanos como disciplina fundamental e que atravessa as discussões das demais disciplinas, além do reconhecimento das AJUP's como entidades da extensão universitária.

Em 2004, a então gestão do CADEL realizou uma das primeiras atividades em consideração à possibilidade e à viabilidade de criação do NAJUPAK, através da organização do Encontro Nacional dos Estudantes de Direito/Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias (ENED/ENAJU), ocorrido em Belém, na Universidade Federal do Pará. Este foi um dos primeiros contatos, de grandes proporções, da comunidade acadêmico-jurídica local com a ideia de AJUP. Propiciou,

por certo, o estreitamento de relações de determinados protagonistas com as demais AJUP's do Brasil, que se aglutinam na Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU):

[a]o final do ano de 2004, dois grupos de estudantes, interessados em criar um Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular, intensificaram reuniões paralelas para aprofundar o estudo e articular a formação dos Núcleos, convidando os amigos e conhecidos da Universidade para o conhecimento desta temática.

Desta forma, durante os encontros, houve o interesse de um grupo em abordar o tema de Crianças e Adolescentes, e do outro de trabalhar Lideranças Comunitárias e Movimentos Populares ligados a temática do direito a Comunicação (Rádios Comunitárias). Destarte, desenvolveu-se paralelamente na UFPA, o NAJUP Isa Cunha, composto por uma maioria de estudantes de primeiro ano com o objetivo de trabalhar com os movimentos populares; e o NAJUP Aldeia Kayapó, composto por remanescentes do Centro Acadêmico e estudantes novatos, tendo como escopo as ações em torno de crianças e adolescentes. (Oliveira *et al*, 2007: 81).

A articulação em rede das AJUP's, em princípio, fortalece as próprias AJUP's, pois, por meio da articulação nacional com a RENAJU, acaba por propiciar uma série de fóruns nacionais, como: Cursos de Formação Política (CFP), Encontro Norte-Nordeste das Assessorias Jurídicas Universitárias (ENNAJUP), Encontro Regional das Assessorias Jurídicas Universitárias (ERAJU) e Encontro da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (ERENAJU). Estes, por suas vezes, acabam por propiciar um intercâmbio de boas práticas tanto regionalmente quanto nacionalmente, além de propiciar uma formação individual coletiva indiscutível. A articulação em Rede propicia também a discussão e afirmação das bandeiras comuns de reivindicação nacional para o ensino jurídico e para a conjuntura política nacional:

[é] cada vez mais visível a articulação das AJUPs e da própria RENAJU em outros grupos de redes, como a Via Campesina, o IPDMS, a RENAP, os movimentos feministas e o movimento estudantil que podemos classificar como tradicional. Então, essas articulações extra-AJUP são cruciais para se ampliar o potencial de atuação e de articulação para as atuações sociais (Entrevista Assis Oliveira, em 25/05/2014).

A partir de todas essas experiências, oportunizadas dentro de uma conjuntura específica, o NAJUPAK se viu em condições de ser criado. Daí em diante, o NAJUPAK demorou tempo razoável para desenvolver algum projeto, durante dois anos só haviam processos de formação individual e coletiva, formações internas que tinham várias temáticas: educação jurídica, AJUP, universidade, ciência moderna, direito achado na

rua, pluralismo jurídico, direitos humanos, educação popular, interdisciplinaridade, entre outros temas. Além de reuniões e planejamentos.

Trata-se este processo de composição inicial, do período de agosto de 2004 até o final de 2006: o NAJUPAK vivenciou, nesta fase, muitos acúmulos formativos, no que diz respeito ao embasamento teórico de seus integrantes, em relação ao estudo do conteúdo político que se tornou o tema central do Núcleo. Isso culminou na realização e aprovação de seu Projeto na UFPA, pelo edital de custeio das atividades extensionistas, o SISPIBEX/PROEX, que garantiu a materialização das suas propostas e conquista dos seus objetivos iniciais. Também foi um período de renovação dos integrantes do núcleo.

O NAJUPAK nasceu como uma alternativa à extensão comumente praticada e que tem um cunho assistencialista. No seu período de surgimento, eram poucos os cursos de extensão na Universidade, algo que vem mudando bastante nos últimos tempos, mas a forma de desenvolvimento dos trabalhos permanece com caráter de assistência e de reprodução de uma lógica do ensino e prática do Direito. Assim, o NAJUPAK, desde o início, se baseia na assessoria popular, sustentada pelo pensamento de Paulo Freire e que pauta um pensar e agir (e recriar) do Direito por meio de um estudo crítico, ligado à realidade do povo, em especial àquele com que atuamos – no caso, crianças e adolescentes – reconhecendo-os como protagonistas e atores da própria realidade. O trabalho do núcleo consistia e consiste no despertar para essa realidade, através do diálogo, que não se restringe a palavras, com quem atuamos (Entrevista Julyanne Macedo, em 03/06/2014).

Em seguida, no ano de 2007, sob a orientação da Professora Sumaya Saady Morhy Pereira, o NAJUPAK desenvolveu seu eixo extensionista, realizando as ações do projeto “Juventude Cidadã: Conquistando direitos e sensibilizando deveres”, valendo-se do fomento da educação popular em Direitos Humanos, junto aos estudantes de 5ª à 8ª série, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Alves Maia. O trabalho no desenvolvimento de oficinas voltadas para a educação popular em direitos humanos que trabalhava com a metodologia de Paulo Freire e discutia assuntos (ou temas geradores) ligados à realidade social dos participantes, da escola e do bairro em si.

Até aqui, houveram ainda muitas outras conquistas: ampliação de produção literária acadêmica no curso de Direito; aproximação e diálogo com os demais cursos em ciências humanas e sociais; promoção do debate interinstitucional, participando, por exemplo, da Frente Contra a Redução da Maioridade Penal e de reuniões junto ao Ministério Público e Secretaria de Estado de Educação; divulgação da UFPA e de suas atividades extensionistas em eventos como a 59ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e o Seminário Final do Programa ALFA Human Rights Facing

Security; realização de oficinas e seminários na UFPA com o objetivo de divulgar uma teoria crítica ao Direito; inclusão do NAJUPAK na Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária; entre outras.

O ano de 2008 procedeu à continuidade das atividades que o NAJUPAK desenvolveu desde sua criação até o ano de 2007 e, ademais disso, organizou sede do ERENAJU - Encontro Norte-Nordeste de Assessoria Jurídica Universitária Popular, em Belém, um evento de cunho formativo-preparatório dos membros da RENAJU.

O ano de 2009 figura polêmico e emblemático na história do NAJUPAK. Com a alternância do quadro político-acadêmico anterior, favorável à constituição do núcleo, muitos obstáculos institucionais passaram a ser engendrados à execução das atividades e ao fomento da linha de pesquisas em direito alternativo, preocupadas, acima de tudo, com a questão da justiça social. Muitos foram os desencontros e descontinuidades interpostas pelo cenário que havia se formado a partir de então. Um processo sutil, mas radical, de marginalização, de invisibilização e de criminalização dos posicionamentos contra hegemônicos assumidos pelo Núcleo – enquanto movimento social – passou a ser observado.

Contudo, o que parecia motivo para desistência fortaleceu a resistência. A atuação extensionista – e militante – do NAJUPAK sobreviveu a todos os percalços e dificuldades advindos e à constante dinâmica de renovação do núcleo, com a saída de antigos e entrada de novos integrantes. Deu continuidade aos eixos extensão (Projeto Juventude Cidadã, nas escolas públicas de Belém) e universidade (Rodas de Diálogo com as temáticas em Direitos Humanos, correlatas ao recorte "criança e adolescente") e às suas respectivas etapas e atividades. Deu continuidade às suas participações em eventos estudantis (encontros) e acadêmicos (seminários, simpósios, etc), levando as atividades do Núcleo ao conhecimento da comunidade universitária brasileira. Deu continuidade aos seus encontros de formação interna. E vem, ao longo destes dez anos, ocupando politicamente o espaço da universidade (resistindo), bem como militando para além dos muros da universidade.

A única e profícua atividade que o núcleo passou a (re)organizar, neste processo difícil de reinvenção, era o projeto “Roda de Diálogos”, que possuía o objetivo de interação-integração com a comunidade acadêmica da UFPA através do debate crítico sobre ensino jurídico e temas correlatos. Por meio desse debate, incentivado pelo “Roda”, muitos alunos tomaram contato com a extensão popular e decidiram ingressar no Núcleo. Julyanne Macedo, integrante do atual período experimentado pelo NAJUPAK, teve seu primeiro contato em uma oficina realizada na semana dos calouros

de 2012, e foi através do Roda de Diálogos que ela renovou o contato e teve interesse em participar do Núcleo, segundo registra a nós, mediante entrevista.

No final de 2012, quando eu já participando ativamente das atividades, começamos a nos organizar para voltar à atuação com a comunidade e, para definir o projeto, consideramos todo o histórico de trabalho com crianças e adolescentes. Por isso, continuamos nessa linha de atuação, mas, não mais trabalhando com crianças de 5ª a 8ª série, como era nos dois projetos anteriores, mas com adolescentes a partir de 15 anos. Elegemos, então, algumas escolas do bairro do Jurunas, em Belém. Uma das integrantes à época indicou algumas com as quais poderíamos trabalhar, dentre elas, escolhemos quatro.

Especialmente no ano de 2013, voltamos com a Roda de Diálogos de forma mais ativa e (re)iniciamos a extensão com os adolescentes. Nesse período, o núcleo sofreu um processo de renovação bem grande com a entrada de novas pessoas, mas, justamente por essa transitoriedade e, ainda assim, pelo pequeno número de pessoas atuantes, não conseguimos desenvolver o projeto Juventude Cidadã de forma efetiva.

Por esse motivo, no período atual de 2014, optamos por trabalhar apenas com uma das escolas de antes, mantendo o mesmo público: adolescentes a partir de 15 anos de idade, além de continuarmos a desenvolver o projeto Rodas de Diálogos (Entrevista Julyanne Macedo, em 03/06/2014).

O Projeto Juventude Cidadã busca desenvolver oficinas que estimulem o debate sobre temas relacionados a Direitos Humanos e que façam parte da realidade dos adolescentes, como educação, saúde, violência, etc. Para isso, são utilizadas músicas, Teatro do Oprimido e demais dinâmicas que tragam o debate à tona ao mesmo tempo em que os sujeitos se expressam sobre a realidade que vivem, de diversas formas, e protagonizam a própria emancipação, já que um diálogo pode se dar de outras maneiras e não apenas por palavras.

Quando discorremos acerca dos projetos que são engendrados pelo NAJUPAK, não são analisados de forma dissociadas as integrações dos membros do núcleo e dos participantes das oficinas. Talvez porque isso resuma nosso diferencial: entre o “falar para” e o “falar com”, é com este último que nos comprometemos e, assim, nos permitimos construir conjuntamente.

Como voto de compromisso pela total e marcante renovação do NAJUPAK, no ano de 2013, o Núcleo, inspirado pelos movimentos populares, decidiu incorporar a prática simbólica de presentear seus militantes com o anel de tucum, aliança para com o núcleo e para com o “fazer” popular. O anel de tucum, cuja matéria prima é a semente de tucumã uma espécie de palmeira amazônica, é um dos símbolos que reafirmam a

luta, a resistência e as memórias dos povos violados. Símbolo do qual a militância do NAJUPAK partilha.

A compreensão da sua significação nos remete aos inúmeros episódios do compromisso firmado, entre povos indígenas e negros, na luta por libertação das opressões às quais foram historicamente submetidos, desde os tempos de Brasil Colônia. Representa e se situa em uma atmosfera mística de identificação coletiva, construção de laços e afetividade entre os "irmãos de luta". Reinsere-se historicamente, ainda, enquanto resgate de sua própria simbologia, feito por adeptos da teologia da libertação (um dos fundamentos filosóficos da luta do MST) e indica, portanto, a "aliança com o povo", pelas causas populares.

No decorrer do seu acúmulo de experiências, o NAJUPAK acabou por incorporar as práticas místicas que envolvem a recuperação das memórias e significados do anel de tucum, a partir do ano de 2013. Entrelaçam-se experiências do núcleo e experiências populares aparentemente longínquas, mas, na verdade, bastante próximas e concretas. Trata-se, sobretudo, de um momento festivo, no qual o então colaborador das atividades extensionistas do núcleo (educação popular em direitos humanos) vivencia um rito de formação e sensibilização política, pelo qual passa a se identificar enquanto povo, "na" e "pela" luta do povo. É neste momento que se dá a significação plena da noção de "militância".

Em 2014, o NAJUPAK já viveu grandes momentos, como por exemplo o de construção e participação do V EIV-Pará (Estágio Interdisciplinar de Vivência), junto a outros movimentos sociais como o MST e o Levante Popular da Juventude - a parceria com o LPJ foi consolidada em decorrência da aproximação obtida, em 2013, na construção do "Seminário César Leite: por memória, verdade e justiça", ocasião em que houve o encaminhamento da Comissão da Verdade "César Moraes Leite", para apuração dos crimes ocorridos no período da ditadura militar, no âmbito da UFPA.

Tem, ainda, grandes desafios pela frente: construir o Seminário "Do Sonho ao Acontecer: 10 anos de NAJUPAK", no qual celebrará suas inúmeras conquistas e resgatará essas e tantas outras memórias; sediar o CFP (Curso de Formação Política) da RENAJU, renovando os laços com as demais AJUP's e fortalecendo o papel do NAJUPAK junto à Rede, visto que desde 2008 não sediávamos um evento deste porte; dentre outras provisões.

Ademais, segue firme em suas atividades do Projeto Juventude Cidadã, com os alunos da escola Camilo Salgado - parceria estabelecida desde o ano de 2013 -, bem

como nas suas atividades do eixo universidade. E segue se renovando, para muitas outras aberturas e tantas histórias.

Assim como um novo NAJUPAK começou a (re)nascer em 2013, em 2014, nasce um novo Juventude Cidadã, formado e desenhado pela luta dos que iniciaram o núcleo, dos que resistiram pela sua permanência e daqueles que chegaram agora.

Com ele, emerge novamente a esperança de fazer um bom trabalho, assim como os medos e as angústias também. Ainda é muito cedo para fazer balanços desse novo ano, mas, se eu pudesse medir pela diferença que vejo nas pessoas que hoje constroem o NAJUPAK, do período em que entraram para como são hoje, posso afirmar que tivemos grandes transformações.

Os passos que damos em busca da nossa Utopia que nos fazem crescer, não necessariamente seu alcance. E, foi nesse caminhar, que vi muitas flores romperem o asfalto resistente da opressão, do medo e da indiferença, porque mais resistente ainda é a vontade de mudança de cada um e cada uma que constrói esse projeto, com a certeza e com a esperança de fazer um mundo melhor, por menor que seja seu alcance (Entrevista Julyanne Macedo, em 03/06/2014).

Considerações finais

O trabalho desenvolvido pelo NAJUPAK propiciou mudanças sociais e pessoais. A opção em fazer educação popular é em transformar vidas, em inculcar o conhecimento crítico, em um processo dialógico que foge ao modelo tradicional de ensino. As oficinas podem propiciar e pretendem a auto-organização dos estudantes, bem como uma formação mais humanista e crítica, preocupada com os anseios de sua comunidade, bairro, estado e nação. Bem como, essas transformações também chegam até os membros do NAJUPAK, porque o processo é de diálogo, e a emancipação e a (des)construção de valores é necessária para as mudanças emancipatórias. O NAJUPAK é um dos poucos e singulares espaços no Curso de Direito que formou docentes populares, além de advogados populares e pessoas atuantes na transformação social nas mais variadas áreas, muitos inclusive no âmbito dos direitos das crianças e dos adolescentes, foco de todos os projetos já desenvolvidos pelo Núcleo.

Evidentemente o trabalho em Educação Popular desempenhado pelo Núcleo não pode ser mensurado nem qualificado, pois o processo não é quantitativo, contudo nunca foi essa a opção política escolhida pelo coletivo, nem por nenhuma outra AJUP brasileira.

Apesar de o NAJUPAK completar 10 anos de existência ainda é urgente o processo necessário de consolidação de uma graduação mais crítica na UFPA e em todas as universidades. É fundamental desconstruir a hierarquia do conhecimento, dos

saberes e da cultura, e é esta a tarefa que motiva o Núcleo, a considerar que esses 10 anos foram apenas os primeiros passos rumo à transformação social abrangente, de que necessitamos.

Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 7ª ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDENBERG, Mirían. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

PEREIRA, Sumaya Saady Morhy e OLIVEIRA, Assis da Costa. Rede nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias: história, teoria e desafios. In: *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, vol. 33, n. 1. Goiânia: KELPS, 2009.

OLIVEIRA, Assis da Costa *et al.* O sonho no acontecer: a assessoria jurídica possibilitando uma perspectiva crítica ao direito. In: *Anuário ABEDi*, ano 5, n. 5, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2007.

SOUSA JR., José Geraldo (org.). *Introdução crítica ao direito*. Série: O direito achado na rua V.1. Brasília: UnB, 1993.

Mulher, força indomável

Mulher! Renasce da terra
Forte, Deusa do tempo
Da vida, resgatar e brotar
Sente o cheiro do tempo
Do vento oxalá!
Nutrir sementes!

Deusa do tempo flamejante
Brotar, Renasce, fortificante
Aguenta as mais fortes tempestades

Faz horizonte até tocar o céu
Azul céu, azul tempo, cor anil
Cresce sustenta forte
Deusa do tempo.

Deixa que a água te encharque
te vigore, te derrame
te deixe indomada
Indomável, Mulher!

Deusa do Tempo
Renasce da terra
Conduza o tempo
Com tua força
Oxalá!

Stephanie Vieira Brito

4 anos de NAJUPAK: relato sobre as conversas de cozinha, a rotina ajupiana e a não exatidão da matéria

Mariana Monteiro de Matos¹

Resumo: este artigo objetiva resgatar a história do NAJUPAK no período de 2007 a 2010 e baseia-se na seguinte pergunta: o que era o NAJUPAK no referido período? Esta indagação é respondida pelo recontar dos projetos desenvolvidos na época, pela análise dos principais problemas enfrentados e a ligação com a RENAJU. Documentos oficiais do NAJUPAK, atas de reuniões e diários da época são utilizados como fonte de pesquisa. O resultado deste trabalho é um resumo histórico único do NAJUPAK de quatro anos de existência.

Introdução

*“Eu falo
Tu falas
Todos falamos
Nossas ideias se confrontam...
Se complementam.
Nossas vozes, que antes
Apenas ecoavam no vazio,
Agora compõem um pequeno coro
De grandes vozes”.*
(Leon Oliveira e Celice Pinto)

O poema acima foi resultado de uma das oficinas do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) em um período indeterminado. Representou, também por um período indeterminado, a ideologia do grupo e as nossas mais sublimes aspirações. Pode ser lido como síntese da história do Núcleo e contrapõe-se a este artigo, pois esta pesquisa buscou a expansão e o detalhamento da história do NAJUPAK no período de 2007-2010.

A pergunta central deste artigo, isto é, o que era o NAJUPAK no período de 2007-2010, foi respondida com auxílio dos programas e relatórios submetidos à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e das correspondências eletrônicas oficiais da época, que estão armazenadas na lista do NAJUPAK. Tendo em vista que o período analisado é considerável, fatos de menor importância foram omitidos para possibilitar uma compreensão holística do grupo.

¹ Doutoranda em Direito Internacional pela Universidade Georg-August de Goettingen (Alemanha). Integrante do NAJUPAK entre 2007-2010. E-mail: mariana.selva@hotmail.com.

Este artigo estruturou-se de maneira simples e contém quatro seções, que seguem ordem narrativa cronológica dos anos de 2007 até 2010. Ao cabo, considerações finais serão apresentadas.

1. Do primeiro ano²

O primeiro ano de NAJUPAK reflete o quarto ano de existência do Núcleo, ou seja, o ano de 2007. Naquela época, o grupo estava ainda começando e não tinha muito do que hoje têm: história. Seus protagonistas eram Alexandre Brabo, André Grisólia, Andressa Costa, Assis Oliveira, Celice Pinto, Daniela Tomaz, Edivilson Lima, Hellen Rego, Hiroito Arawaka, Joyce Rodrigues, Karine Omura, Leonardo Takehiro, Luciana Nunes, Mariana Matos, Ronaldo Tavares, Ricardo Melo, Saulo Matos, Suzany Brasil, Thaise Rodrigues e Yurika Ota. Éramos um grupo grande de juristas com exceção da Celice, que cursava Psicologia, e da Thaise, que cursava o bacharelado de Serviço Social. Celice e Thaise contribuíram de maneira fundamental para ampliar os horizontes do Núcleo. Todos(as) estávamos muito motivados.

Não possuíamos nenhum espaço físico próprio e, por isso, realizávamos as famosas reuniões najupakianas nas casas dos integrantes nos sábados à tarde para possibilitar a presença de todos(as) uma vez que os integrantes estudavam nos mais diferentes turnos durante a semana. Oficialmente, começávamos às 15h, mas sempre havia espaço para as conversas de cozinha e grandiosos atrasos, que nos faziam iniciar as atividades às 16h.

O primeiro projeto realizado pelo grupo, em parceria com a PROEX, começou neste ano e foi denominado “Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres” (projeto Juventude). Este era o resultado concreto das discussões que o grupo travou no ano de 2006 sobre matrizes teóricas e atuação concreta. O nome do projeto deveu-se ao querido Ricardo. A partir da vinculação com a PROEX, estávamos oficialmente “institucionalizados” e contávamos com um bolsista, o Saulo, que recebia o dinheiro e repassava-o integralmente para financiar as atividades do grupo. Este foi o modo que o grupo encontrou de financiar suas primeiras atividades.

O projeto fincou o ponto forte do grupo em Paulo Freire e em sua teoria de Educação Popular (Freire, 1977; 1987; 1996) aliado à temática dos direitos humanos e juventude. Nossa tríade coincidia com a de muitos projetos da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU) e, assim, o apoio advindo de outros grupos espalhados pelo Brasil adentro, fortificava nosso caminhar. O objetivo geral do projeto

² Esta seção baseia-se no programa oficial e no relatório final submetidos à PROEX (Najupak, 2007).

era o de sensibilizar estudantes para a problemática da concretização dos direitos humanos no cotidiano. A sensibilização dos sujeitos deveria ensejar ações, intervenções críticas de transformação da realidade por eles(as) mesmos(as).

O início da atuação deu-se a partir da realização de uma pesquisa quantitativa e qualitativa na querida Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Alves Maia (JAM), situada no bairro do telégrafo em Belém. Tendo em vista os resultados desta pesquisa no ambiente escolar, realizou-se uma formação interna dos(as) integrantes do NAJUPAK constituída por debates de textos e palestras, no começo de 2007, com foco em violência, sexualidade, participação política e educação popular. Estes temas foram apontados pela referida pesquisa e seriam trabalhados no decorrer do ano no JAM. Todos(as) nós estávamos muito animados(as) por começar finalmente a atuação.

Nossa inserção no ambiente escolar realizou-se de maneira bem inusitada, pois convidamos os(as) alunos(as) do JAM a desenvolver o Teatro do Oprimido (Boal, 2005) para mostrar as cenas de opressão cotidiana através da arte. O Teatro do Oprimido (TO) era uma influência direta da RENAJU na praxis do NAJUPAK. As cenas desenvolvidas com os(as) estudantes foram então apresentadas no auditório da escola com a platéia de algumas turmas e professores. O resultado foi realmente emocionante. Os(as) estudantes ovacionaram orgulhosos(as) as curtas cenas apresentadas, que continham críticas à Escola as quais eram inexpressíveis até então.

O lúdico do teatro motivou os(as) estudantes a participarem de nossas atividades, que ocorriam em oficinas quinzenais no JAM. Para o NAJUPAK tratava-se de uma rotina bem cansativa, pois, além das atividades administrativas (preparação para o III Encontro Norte-Nordeste de AJUP e para o Fórum Social Mundial de 2009) e acadêmicas (produção de artigos e realização de seminários), tínhamos que realizar as oficinas a cada quinze dias. Para além disso, tínhamos dificuldades significativas, por exemplo, de comunicação com o JAM e escassez de orientação acadêmica. Nesse sentido, é certo que não raro nos sentíamos sobrecarregados, mas a motivação advinda do trabalho com o grupo estudantil era sempre um expoente maior em nossa trajetória.

Dessa maneira, conseguimos realizar as oficinas durante todo o ano com exceção das férias, obtendo resultados significativos como a apresentação na feira da cultura do JAM e, sobretudo, o vivenciar a formação de agentes populares de direitos humanos. 25 estudantes inscreveram-se para as oficinas dos quais 60% participaram até o final das atividades.

Neste ano, para além das atividades desenvolvidas no JAM, participamos com oficinas na semana jurídica do calouro do Centro Acadêmico de Direito “Edson Luís” (CADEL) da UFPA, do IV Seminário de Direito Internacional de Direitos Humanos na Universidade Federal do Pará (UFPA), da 59ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do Congresso 180 anos de Ensino Jurídico do Ministério da Justiça, do IX Encontro Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias (ERENAJU), da X Jornada de Extensão da UFPA, e realizamos nosso primeiro seminário “Direitos Humanos e Juventude” no Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA. Algumas destas atividades resultaram em publicações acadêmicas, concretizando o ideário do NAJUPAK de pesquisa e extensão, de transpor os muros da Universidade e produzir o conhecimento com a população.

O ano de 2007 foi sem dúvida um bom ano para o NAJUPAK. Pessoalmente, posso classificá-lo como um ano de sucesso, mas que nos deixou também muitas dúvidas: como nos organizar melhor? Quais indicadores utilizar para avaliar os projetos, considerando que o resultado envisado é de longo prazo e subjetivo (a transformação de sujeitos)? Estas dúvidas persistiram em nossa trajetória por um longo tempo.

2. Do segundo ano³

O que já estava bom a nosso ver, havia que melhorar. Por isso, decidimos avançar e lançar em 2008 o “Programa NAJUPAK”, isto é, de acordo com as diretrizes da PROEX da UFPA, mais de um projeto coordenado por um único grupo. Continuamos a desenvolver o projeto Juventude e iniciamos o projeto Interação Pais e Responsáveis (projeto Interação) e o projeto Formação Continuada em AJUP (projeto Formação). Além disso, tínhamos também como projeto a organização do III Encontro Norte-Nordeste de Assessoria Jurídica (III ENNAJUP).

A grandeza do que desejávamos (a expansão de um projeto para três!) trouxe a necessidade de divisão do grupo em três subgrupos, cada um responsável por um projeto. Saímos da rotina de reuniões gerais nos sábados à tarde e passamos a tê-las virtualmente, por vezes até de madrugada. O grupo continuava basicamente o mesmo, contando com quatro integrantes novas: Aline Pinheiro, Isabel Carvalho, Luana Salgado e Maíra Neves (Goiabinha). Vale ressaltar que a Luana era estudante de Design e a Maíra cursava paralelamente Direito e Letras. Celice, Hellen e Saulo saíram por motivo de conclusão do curso. Ronaldo desligou-se do NAJUPAK para fazer parte do NAJUP

³ Esta seção baseia-se no programa oficial e no relatório final submetidos à PROEX (Najupak, 2008).

Isa Cunha (UFPA). Joyce afastou-se por motivo de incompatibilidade entre a prática profissional e o NAJUPAK.

O projeto Juventude manteve a mesma diretriz do ano passado (ver seção um), buscando um diálogo mais efetivo com a Arte através do TO e da fotografia pinhole, que é uma técnica de fotografia de câmara escura. Este escopo trazia consigo a necessidade de estabelecer parcerias interinstitucionais, pois, na época, os(as) integrantes não dominavam os recursos de fotografia necessários para os objetivos. Mais um desafio para 2008.

O projeto Interação cingiu das conclusões do projeto Juventude, pois visualizamos o papel fundamental que a família exerce (ou deixava de exercer) na formação da juventude da escola. Notamos também o imenso distanciamento entre a escola e a família. Os responsáveis somente compareciam a escola quando algo “andava errado”. Como forma de tentar solucionar estes problemas, nossa proposta era de promover a educação popular em direitos humanos com os pais e responsáveis dos(as) estudantes do JAM, seguindo as diretrizes do projeto Juventude. Planejamos realizar uma pesquisa-participante com os(as) responsáveis dos(as) estudantes para identificar as temáticas a serem trabalhadas em oficinas, que deveriam ocorrer durante três meses no ano, e fazer uma discussão interna de textos sobre os temas pertinentes.

O projeto Formação continha uma forte influência da RENAJU e era, para nós, a melhor forma de demarcar nossa presença na Universidade e de tentar transformá-la, contribuindo para o ensino crítico do Direito. José Geraldo de Sousa Junior e Roberto Lyra Filho eram nomes bem desconhecidos no curso de Direito da UFPA. O objetivo era o de propiciar um espaço interdisciplinar para a discussão de AJUP. Para além disso, tínhamos a expectativa de que este projeto propiciasse a renovação do nosso quadro de integrantes. O projeto continha quatro módulos (Educação Popular, Direitos Humanos, Extensão Universitária e AJUP), que seriam trabalhados em duas oficinas, e previa uma maior integração dos participantes com o NAJUPAK pela participação em uma de nossas oficinas dos nossos dois projetos.

De antemão, devo mencionar um problema que afetou o desenvolvimento de todos estes projetos. O JAM passou por uma greve de professores em 2008, que durou aproximadamente três meses. Devido à isso, tanto o projeto Juventude quanto o Interação ficaram paralisados por certo tempo e o planejamento feito a princípio não funcionou mais. Não obstante este empecilho, o projeto Juventude conseguiu se adaptar bem, sendo as oficinas realizadas até o meio de dezembro. A parceria com a Associação Fotoativa consolidou-se e os(as) integrantes receberam o treinamento necessário para

facilitar as oficinas com os(as) estudantes. Outra parceira com a Fundação Curro Velho foi estabelecida para que o espaço físico e o material necessário para as oficinas de fotografia e direitos humanos fossem disponibilizados. Além disso, realizou-se uma parceria com a Escola de Teatro da UFPA para o aprofundamento da técnica do TO. As oficinas contiveram um total de 36 estudantes inscritos dos quais 70% permaneceram até o final.

O projeto Interação não funcionou como esperávamos devido a um problema básico, que vai muito além da greve: a ausência dos pais e responsáveis. De maneira resumida, estes não compareceram ao nosso chamado através dos estudantes. Algumas vezes, alguns poucos(as) foram às nossas atividades pensando se tratar de uma reunião oficial da escola, pensando que o(a) filho(a) havia feito algo errado, mas assim que descobriam nossa intenção de “educação em direitos humanos”, não voltavam mais. Após uma semana de divulgação, chegamos a fazer uma oficina com uma participante. Ficamos, depois de muitas tentativas, desmotivados. Talvez tivéssemos mesmo uma expectativa muito grande de que os pais e responsáveis teriam o interesse, em um sábado à tarde, após uma semana cansativa de trabalho, de discutir direitos humanos. Devido a este problema aliado à questão da greve, optamos por realizar uma formação interna para repensar nossa atuação com pais e responsáveis. A formação funcionou bem e encaminhamos internamente a ideia de realizar um projeto de mediação em uma comunidade envolvendo educação popular no próximo ano.

O projeto Formação em AJUP não caminhou em linha reta, mas suas etapas foram realizadas. A planejada interação com o restante do NAJUPAK não ocorreu devido à greve. Conforme mencionado, o projeto Juventude ficou por três meses parado. No total, quarenta participantes foram escritos, havendo uma média de vinte por oficina.

Além dos projetos, neste ano o NAJUPAK participou do X ERENAJU no qual cumpriu os requisitos para ingressar oficialmente na RENAJU. Este encontro foi bastante tenso no que tange às discussões sobre políticas de reestruturação de educação superior e políticas de editais para a extensão. Durante o encontro, o NAJUPAK foi aceito como sede do III ENNAJUP.

Tendo em vista a organização do ENNAJUP, a Rede Estadual de Assessoria Popular Emancipatória do Estado do Pará (REAPE) foi criada em parceria entre NAJUP Isa Cunha e o NAJUPAK. Apesar dos poucos participantes de outros projetos da

RENAJU no ENNAJUP⁴, o encontro propiciou discussões bastante críticas e construtivas. A relação do NAJUPAK com as outras AJUPs e com a RENAJU estreitou-se de uma maneira astronômica neste ano.

É bastante paradoxal o fato de que a medida em que a identidade externa do NAJUPAK tornava-se mais marcante, a identidade interna parecia cada vez mais frágil. Nossas questões identitárias internas giravam em torno da necessidade de institucionalização (no modelo do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – SAJU/UFRGS⁵), de elaboração de um estatuto, e do próprio nome do grupo! “NAJUPAK” não parecia transmitir a interdisciplinaridade que buscávamos, mas, por outro lado, era como as pessoas nos conheciam. Estas foram questões que nunca conseguimos resolver.

No que tange às demais atividades acadêmicas, fizemos apresentações dos nossos projetos no Seminário Estadual de Educação em Direitos Humanos, no Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e na Jornada de Extensão da UFPA, na qual ganhamos o prêmio de melhores extensionistas de 2008. O NAJUPAK consolidava o nexos pesquisa-extensão⁶.

3. Do terceiro ano⁷

O grupo sofreu uma sensível diminuição de integrantes, que, para nós, foi muito significativa. André, Hiroito e Luane desligaram-se do NAJUPAK por falta de tempo. Assis havia se formado e reduzido o tempo de dedicação ao Núcleo. Agora, éramos um grupo de basicamente quinze pessoas com uma experiência de dois anos de AJUP e sabíamos bem o desafio que era levar um projeto. Estávamos conscientes de que precisávamos renovar o nosso quadro de integrantes.

Devido a esta conjuntura, optamos por continuar desenvolvendo um Programa⁸ com três projetos vinculados à PROEX, sendo, contudo, um deles destinado à pesquisa.

⁴ As fotos do encontro continuam disponíveis no endereço: <https://www.flickr.com/photos/30960060@N06/> (último acesso: 11/06/2014).

⁵ O SAJU/UFRGS foi fundado em 1950 e é uma das AJUPs mais antigas do Brasil, sendo institucionalizado através da PROEX da UFRGS. O projeto conta com uma boa estrutura física dentro da Universidade e possui uma publicação regular própria, a revista do SAJU. Sua atuação é regulada pelo estatuto do SAJU/UFRGS e dividida entre assistência e assessoria com o apoio de dezessete grupos de trabalho. Fonte: <http://www.ufrgs.br/saju/sobre-o-saju> (último acesso: 16/07/2014). Devido a ser um modelo de sucesso de prática ajupiana, este modelo foi considerado algumas vezes nos debates do NAJUPAK.

⁶ A utilização do termo “extensão” no contexto do NAJUPAK não se dá sem ressalvas. Quando se fala em “extensão”, trata-se de fazer comunicados e não de se comunicar. Pensar em atividades realmente dialógicas é remeter a outro significado não compreendido na terminologia “extensão”, mas “comunicação”. Esta ideia baseia-se nos ensinamentos de Paulo Freire (Freire, 1977).

⁷ Esta seção baseia-se no programa oficial e no relatório final submetidos à PROEX (Najupak, 2009).

Fortificaríamos a conexão pesquisa e extensão, mas reduziríamos a nossa atuação de extensão em comparação com 2008. Adotamos, de uma vez por todas, a tática de dividir o grupo em subgrupos para melhor divisão das atividades, no entanto, tomamos o desafio de informar periodicamente uns aos outros(as) sobre o desenvolvimento dos diversos projetos para que todos(as) mantivessem uma visão holística do NAJUPAK.

Os projetos a serem continuados seriam o Juventude e o Formação em AJUP, os quais já estavam consolidados. A continuação do projeto Interação não aconteceria devido a escassez de pessoal para atuar na parte de extensão. No entanto, sentimos que podíamos fazer um projeto menor e como nossos(as) integrantes tinham interesse na pesquisa, lançamos o “Linguagem jurídica e suas imbricações para a efetividade dos direitos humanos das crianças e adolescentes” (projeto Linguagem), de autoria da Maíra e da Suzany, duas integrantes que cursavam paralelamente Direito e Letras. Este foi o primeiro projeto somente de pesquisa (sem extensão) do NAJUPAK.

O projeto Juventude manteve a sua matriz teórica e seu espaço de atuação no JAM. Fixou-se uma meta ambiciosa para este ano: motivar os estudantes a organizar uma ação coletiva concreta no ambiente escolar. A nossa ideia era que os estudantes se motivassem a desenvolver o grêmio escolar do JAM, mas isto dependeria da iniciativa deles. Era contra os nossos princípios definir metas, no entanto, ao mesmo tempo, precisávamos de algo concreto. Assim, formulamos uma meta (algo concreto), mas de maneira generalizada (sem uma definição imposta) para deixar as possibilidades abertas para os(as) estudantes.

O projeto Formação em AJUP baseava-se nas mesmas premissas do ano anterior e um dos seus objetivos necessitava ser urgentemente cumprido: trazer novos(as) membros(as) para o grupo. A proposta apresentada continha mais dinamicidade pela ideia de inclusão de apresentações feita pelos(as) participantes; foco no debate crítico, ou seja, diálogo⁹; e atividades práticas como a facilitação de oficinas no projeto Juventude.

O projeto Linguagem buscava criar uma rotina de pesquisa, estudo e debate para os participantes do NAJUPAK. A ideia era realizar debates (e não oficinas) divididas em

⁸ Interessante notar que o documento do Programa submetido à PROEX é o primeiro que contém uma seção de referências bibliográficas. A bibliografia contida neste documento influenciou o grupo durante todos os anos. Nota-se, no entanto, a falta de referências à Paulo Freire, que era uma das matrizes mais importantes e debatidas no grupo.

⁹ Diálogo refere-se ao sentido freireano da palavra cujo objetivo é: “[o] que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 1977: 52).

temáticas por módulos. Ao final, um seminário aberto para a comunidade acadêmica seria ofertado no intuito de compartilhar os resultados das discussões travadas no âmbito interno do projeto.

Neste ano, novamente, um grande empecilho para os projetos foi uma longa greve dos professores do JAM, que prejudicou a execução de todos os projetos do NAJUPAK. Além disso, tivemos significativas dificuldades em aumentar o quadro de integrantes o que nos deixava temerosos tendo em vista o próximo ano e a conclusão de curso de mais alguns (e algumas), o que resultaria em novas perdas para o grupo. Realizamos encontros para avaliar coletivamente como devíamos reagir diante deste cenário e estes se mostraram frutíferos.

A parte disso, conseguimos desenvolver o projeto Juventude com relativo sucesso, realizando oficinas entre março e novembro, nas quais os estudantes se tornaram conscientes da necessidade de atuar coletivamente na reivindicação de direitos. A ação concreta, no entanto, não ocorreu. O projeto Formação foi concluído de forma satisfatória. Os debates foram bons, mas o número de participantes foi baixo devido, sobretudo, à rotina intensa de oficinas (duas vezes por semana durante três meses) e a interação com o projeto Juventude não ocorreu devido à greve. O projeto Linguagem desenvolveu-se apenas internamente e o seminário aberto não foi realizado devido a problemas para a organização do seminário geral do NAJUPAK.

Na UFPA, o NAJUPAK fez-se mais presente pela designação, por parte do Instituto de Ciências Jurídicas, de uma sala no Núcleo de Prática Jurídica para nosso projeto, que foi dividida com um projeto da professora Jane Beltrão. Contávamos, finalmente, com um espaço físico. A PROEX colaborava, de outra forma, para aumentar nossa visibilidade intramuros através da divulgação de nossos projetos na revista “Universo e Extensão” da UFPA¹⁰ e no catálogo de atividades extensionistas¹¹. Nos considerávamos “institucionalizados”, ainda que tivéssemos que fazer a renovação anual dos projetos.

Dentre as atividades extra programa NAJUPAK realizadas, vale destacar: participação no XI ERENAJU, IV ENNAJUP e V Encontro Anual da Associação Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direitos Humanos; organização e execução do seminário “Juventude, pobreza e cidadania: direitos

¹⁰ Disponível em: http://www.proex.ufpa.br/arquivos/documentos/universo_e_extesao.pdf (último acesso: 19/06/2014).

¹¹ Disponível em: http://www.proex.ufpa.br/arquivos/documentos/catalogo_proex.pdf (último acesso: 19/06/2014).

humanos em questão”; e entrevista para a rádio web UFPA com o objetivo de expor os projetos do núcleo.

4. Do quarto ano¹²

No segundo semestre de 2009, tivemos um saldo positivo de entrada de cinco novos(as) integrantes no grupo, que se consolidou quando estes(as) decidiram continuar conosco no programa de 2010. Assim, Herbert de Matos Junior, Kessia Moraes, Leon Oliveira, Sanmarie Santos e Sammy Sales eram os novos(as) najupakianos(as). Ressalta-se que entre os novos integrantes a interdisciplinaridade reinava: Herbert estudava Psicologia, e Leon e Sammy estudavam Ciências Sociais. A nossa almejada interdisciplinaridade era, portanto, um desafio mais presente neste ano. O saldo negativo se deu por conta da conclusão de curso por parte da Isabel, Maíra e Suzany. Grandes “perdas” para o nosso grupo.

Os projetos mudaram bastante. O projeto Linguagem e o projeto Formação em AJUP foram considerados como concluídos em 2009, não sendo necessário uma renovação. O projeto Juventude continuava. Para preencher o espaço aberto, e como forma de aprofundar a ligação do NAJUPAK com a Arte, optamos por lançar o projeto “A Arte e a Não Exatidão da Matéria” (projeto ANEM). O número reduzido de participantes não permitia desenvolver mais do que dois projetos neste ano.

O projeto Juventude estava agora em seu quarto de execução e, após as experiências no JAM, decidimos focar a violência escolar, que era uma questão muito presente na fala e no ambiente escolar. O projeto era o de mapear a violência na escola através de uma pesquisa-ação, trabalhar a temática nas oficinas, e, ao final, elaborar uma cartilha sobre direitos humanos e violência escolar com os(as) participantes das oficinas.

O projeto ANEM foi uma ação intramuros da Universidade, que visava a formação de sujeitos críticos, tendo como público alvo os estudantes dos mais diversos cursos dos campi de Belém. O projeto foi elaborado inicialmente da forma mais aberta possível, pois, quando do lançamento do edital, ainda não tínhamos clareza de como realizá-lo. Tínhamos somente a ideia base: fomentar discussões interdisciplinares sobre arte e ciência utilizando a literatura como instrumento facilitador.

O projeto Juventude realizou as oficinas no JAM somente no segundo semestre deste ano devido à fase inicial de formação de facilitadores para a qual se firmou uma

¹² Esta seção baseia-se no programa oficial e no relatório final submetidos à PROEX (Najupak, 2010).

parceria com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A formação tornou-se um ato interinstitucional e bastante interdisciplinar por conta disso. O NEP era um grupo composto por muitos pedagogos(as). No que tange às atividades no JAM, estas foram prejudicadas, novamente, por um período de greve de professores, e isto fez o Núcleo repensar sobre a atuação em somente uma escola estadual. Novas escolas foram pesquisadas para dar continuidade ao projeto no ano seguinte. O JAM, no entanto, nos dava a alegria da consolidação da primeira gestão do grêmio estudantil, que contava com a participação dos estudantes que participavam de nossas oficinas. Um dos “nossos” estudantes era o presidente. Nosso trabalho, após três anos, começava a mostrar resultados realmente concretos.

O projeto ANEM, após o devido planejamento das atividades e delimitação dos parâmetros, foi realizado com relativo sucesso (o número de participantes era bem reduzido) uma vez que todas as metas previstas foram alcançadas: debates sobre literatura e ciência, saraus para a integração dos participantes e divulgação do grupo, e criação e atualização de uma página virtual¹³ sobre o projeto.

Internamente, o NAJUPAK sofria vagarosas, mas profundas mudanças. Criou-se uma comissão de comunicação com vistas a inserir o Núcleo oficialmente nas mídias sociais e ganhar mais visibilidade através, por exemplo, de twitter¹⁴ e blog¹⁵. Aprofundou-se o contato com estudantes da UFPA em Marabá e da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no sentido de incentivar a formação de novos núcleos de AJUP no Pará. Tendo isto em vista, a ideia do I Encontro Paraense de AJUP (EPAJUP) passou a ser discutida e, em menos de seis meses, o encontro foi realizado com sucesso em Mosqueiro. Este incluiu a participação dos grupos de Marabá, Santarém, do Isa Cunha e do Assis, que relatou sobre a criação de uma espécie de AJUP no campus de Altamira, onde trabalha como professor da UFPA. A REAPE crescia no Pará e, paralelamente, a AJUP no Brasil.

Neste ano, realizou-se ainda produção de artigos e participação em encontros nacionais de estudantes de Direito, Psicologia e Ciências Sociais. A participação no XII ERENAJU deu-se de uma maneira bem inusitada, pois, devido à proximidade geográfica (Teresina), o comparecimento do grupo foi massivo e pudemos apresentar nossos projetos na I Mostra Nacional de Pesquisa em AJUP. O ERENAJU em si foi

¹³ Disponível em: <http://projetoanem.blogspot.com/> (último acesso: 19/06/2014).

¹⁴ O Twitter do NAJUPAK iniciou-se neste ano e permaneceu ativo por mais de dois anos. Disponível em: <https://twitter.com/najupak> (último acesso: 22/06/2014).

¹⁵ Disponível em: <http://najupak-belem.blogspot.com/> (último acesso: 19/06/2014).

marcado pela forte discussão sobre a reestruturação da rede, que se consolidava em uma proposta apresentada pelo Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular/UFPR (SAJUP/UFPR). A proposta não foi aceita e, após o encontro, os debates continuaram virtualmente. Esta problemática ensejou o SAJUP/PR a declarar oficialmente seu afastamento da RENAJU.

Considerações finais

A pergunta central deste artigo sobre o que era o NAJUPAK no período de 2007 até 2010 foi respondida pelo recontar das atividades desenvolvidas no referido período. Nesse sentido, este artigo adquire a importância de registro histórico do Núcleo, marcado por uma síntese descritiva inexistente até então.

Para além disso, a história do NAJUPAK demonstra como um grupo com poucos recursos, mas extremamente motivado, pode fazer a diferença no tange às práticas extensionistas universitárias e à efetivação de direitos humanos através da educação popular. Espera-se que esta conclusão tenha sido compreendida a partir da leitura desta pesquisa e que sirva de motivação para a continuação do Núcleo e expansão da AJUP no Brasil. Vida longa e feliz ao NAJUPAK!

Referências

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NAJUPAK. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (projeto completo)*. Belém: PROEX/UFPA, 2007.
- _____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (relatório final)*. Belém: PROEX/UFPA, 2007.
- _____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (projeto completo)*. Belém: PROEX/UFPA, 2008.
- _____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (relatório final)*. Belém: PROEX/UFPA, 2008.
- _____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (projeto completo)*. Belém: PROEX/UFPA, 2009.

____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (relatório final)*. Belém: PROEX/UFPA, 2009.

____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (projeto completo)*. Belém: PROEX/UFPA, 2010.

____. *Programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (relatório final)*. Belém: PROEX/UFPA, 2010.

Projeto Juventude Cidadã: experiências a partir da educação popular em direitos humanos na Escola Francisco Nunes, Guamá, Belém/PA

Caroline Costa Bernardo¹

Julyanne Cristine Barbosa de Macedo dos Santos²

Sanmarie Rigaud dos Santos³

Resumo: o presente artigo objetiva relatar a experiência em extensão que o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) desenvolveu através do Projeto “Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres”, nos anos de 2010 e 2011, quando foi desenvolvido na EEEM Professor Francisco Nunes, no bairro do Guamá, Belém/PA. O Projeto tinha como público crianças da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e desenvolveu suas atividades através de oficinas baseadas na metodologia de Educação Popular de Paulo Freire, abordando temas relacionados a Direitos Humanos, como Direito à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Direito ao Meio Ambiente, etc., associando, também, as noções de opressão e violência. Sustentado pela tríade pesquisa-ensino-extensão e pela interdisciplinaridade, o NAJUPAK buscou promover o pensamento crítico, pautando o reconhecimento da autonomia dos sujeitos, desenvolvimento da criticidade e transformação social. Apesar das dificuldades enfrentadas para sua implementação, como falta de estrutura adequada da escola, alguns conflitos entre as alunas e alunos mais novos e mais velhos, à falta de diálogo entre o corpo docente e discente e a abordagem de alguns temas, à exemplo o “Direito à Convivência Familiar e Comunitária”, o Projeto alcançou resultados relevantes, tanto para o aprendizado humanístico e acadêmico das bolsistas e dos bolsistas, voluntárias e voluntários do Núcleo, como para o corpo docente e discente da escola. Assim, reafirmamos a importância do trabalho em Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) e da adequação da concepção metodológica e teórica que utilizamos na busca de efetivação de direitos humanos.

Introdução

O Projeto Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres, foi desenvolvido pelo Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK) no ano de 2007, primeiramente, trabalhando com alunos do ensino básico de escolas públicas do bairro do Guamá, em Belém, estado do Pará.

Durante seu decurso, o Projeto teve várias versões em diferentes escolas e objetivos distintos e foi a partir destas vivências que será baseado artigo, como relatos de experiências. Entre os anos de 2010 e 2011 foi desenvolvido na Escola Municipal

¹Bacharel em Direito pela UFPA. Voluntária do NAJUPAK 2012-2013. E-mail: carol.bernardo@yahoo.com.br.

²Graduanda do 5º semestre do curso de Direito da UFPA. Voluntária do NAJUPAK 2012-hoje. E-mail: macedo.july@hotmail.com.

³ Bacharela em Direito pela UFPA. Bolsista do NAJUPAK 2010-2013. E-mail: sanmarie.rigaud@yahoo.com.br.

Prof. Francisco Nunes, com crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino regular, e este período será foco do trabalho ora apresentado.

O Projeto, na escola Prof. Francisco Nunes, continuou com muitos aspectos desenvolvidos, anteriormente, em outra escola. Nesta, era promovido o debate sobre temas relacionados à violência. No período de análise, o tema gerador consistiu não mais em violência, e sim em proporcionar oficinas sobre Direitos Humanos, com o objetivo de incentivar a organização das crianças e adolescentes em torno de seus direitos e deveres. Tal organização era instigada para ocorrer tanto dentro do ambiente escolar como, principalmente, na comunidade do bairro do Guamá, onde os participantes do projeto seriam protagonistas de mudanças reais na sua própria realidade.

Apesar da experiência em extensão universitária popular acumulada pelo NAJUPAK, durante anos de atividade, as dificuldades na execução do Projeto Juventude Cidadã, na Escola Municipal Prof. Francisco Nunes, não foram poucas.

Estas problemáticas serão melhores apresentadas, posteriormente, no presente artigo. Entretanto, vale ressaltar, desde já, que fazer extensão universitária de forma comprometida com a comunidade do entorno da Universidade, aliada ao tripé pesquisa-ensino-extensão não foi um processo simples, sendo necessário total comprometimento com a causa - extensão universitária popular.

Para nortear a atuação extensionista do Projeto “Juventude Cidadã”, Paulo Freire foi o autor de grande referência utilizado a partir de sua teoria de educação popular voltada para o diálogo com populações em contexto de opressões sociais, justamente este contexto que encontramos ao trabalhar junto aos estudantes da escola situada no bairro do Guamá.

A visão do autor sobre o diálogo:

ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana (Freire, 1983: 28).

Além de Paulo Freire outros autores que dissertam sobre Direitos Humanos, como Fábio Konder Comparato e Ivan Furmann, bem como sobre metodologia de trabalho através da arte-educação com Augusto Boal.

1. Preparativos e condução das atividades

Para a escolha do campo de atuação onde seria aplicado o projeto de extensão, foram considerados diversos fatores que naquele momento eram definitivos. No ano de 2010, os professores da rede estadual de educação estavam em greve, assim, optou-se por implementar o projeto na rede de escolas municipais de Belém, já que as incertezas vividas pelo momento conturbado da rede estadual poderia prejudicar o exercício das atividades.

A escolha do bairro do Guamá ocorreu pela proximidade com a Universidade Federal do Pará (UFPA), que financiava o Projeto Juventude Cidadã, mas, principalmente, por ser um bairro populoso e periférico que não possui programas e projetos que abarquem toda a região.

Sabendo dos marcadores do projeto, partimos para uma pesquisa em várias escolas municipais até que encontramos a Escola Municipal Prof. Francisco Nunes que atendia alunos do ensino regular. Logo no primeiro contato com a direção da escola, houve uma receptividade significativa, o que favoreceu a escolha para a implantação do projeto.

O primeiro contato feito na escola Prof. Francisco Nunes foi com a direção para que se obtivesse a autorização para realização do projeto. Com a contribuição e o incentivo do corpo docente, iniciamos imediatamente a atuação na escola.

O passo inicial na execução do projeto foi durante a aplicação de questionários em que se buscou conhecer a preferência e saber a disponibilidade daqueles que seriam o foco das atividades. Considerando que o núcleo sempre se mobilizou para trabalhar sempre para o seu público, mas, acima de tudo, com ele, a aplicação dos questionários foi extremamente importante para esse conhecimento e para o planejamento das oficinas, além de servirem para as produções acadêmicas feitas pelos bolsistas participantes.

Desse modo, esse foi o primeiro contato entre os alunos da escola e os da Universidade, que foi feito durante os horários de aula. Além disso, os membros do NAJUPAK passaram a frequentar os intervalos de aula para se aproximarem dos estudantes, para implementação do projeto.

Esta aproximação foi feita através da tática de aproximação baseada na Pesquisa-ação e na observação participante, que consiste em um método de pesquisa que será mais bem explicada no próximo tópico.

Assim, a execução das oficinas foi feita aos sábados na própria escola, em espaço cedido pela direção. A lógica de execução das atividades partia desde a

organização das cadeiras em círculo, como forma de quebrar a hierarquia imposta pela sala de aula à abertura que os alunos tinham para participar ativamente dos debates.

O diferencial da apresentação dos temas propostos pelo núcleo, é que não se buscava transmitir o conhecimento de forma a fazer com que a ação fosse depositar informações, porém se buscava a construção de um conceito ou concepção com base em um diálogo entre todos aqueles que participaram das atividades.

O Núcleo utiliza a metodologia de Paulo Freire em sua organização e na aplicação dos projetos. Para Paulo Freire a educação é um instrumento de mudança social, e por isso é um ato político, pode assim servir para a manutenção do *status quo* ou para a mudança da sociedade.

Dessa forma, quando o NAJUPAK utiliza o modelo de diálogo como instrumento para a emancipação ideológica pretende-se romper com o modelo de ensino tradicional, no qual, os “estudantes” ou os “aprendizes” são tidos como depósitos de informações, a isto Freire denomina de educação bancária. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1987: 33).

Assim, as oficinas organizadas por este núcleo não se baseavam na exposição de conhecimento, mas na problematização da realidade dos alunos, através da geração de um debate pelo uso de “palavras-chave” que incentivassem a reflexão. O educador Paulo Freire denomina isto de educação problematizadora, também conhecida como educação libertadora pelos movimentos sociais.

Esta possui como objetivo despertar os sujeitos do senso comum, para estes sejam capazes de atuarem nas problematizações a partir da realidade local, interferindo como sujeitos transformadores. Por isto, as ideias surgidas no debate com os participantes foram expressas em cartazes produzidos pelos mesmos, também em músicas tocadas durante as oficinas, teatro do oprimido, confecção de poemas, dentre outras formas.

Os temas debatidos durante as oficinas foram todos na perspectiva dos Direitos Humanos. Mas, não no aspecto unicamente formalista, e sim no lastro da realidade histórico-cultural da comunidade do Guamá, no aspecto singular e universal pode ser entendido como a dignidade da pessoa humana. Contudo no lastro da Pedagogia de Paulo Freire, com uma abordagem pedagógica emancipatória, o discurso dos direitos básicos é influenciado pela cultura, religião, classe social, cultura.

Nesse sentido, com esta lógica e a partir da construção de um conhecimento dialógico foram debatidas questões de conflitos com os Direitos Humanos, como violência e opressão, os quais foram sugeridos pelos participantes.

Além de, trabalhamos durante o ano de 2011 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no que especificamente ao Direito à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Direito ao Meio Ambiente, Direito a Vida e à Saúde, Direito à Educação e Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

A partir da práxis da problematização e crítica aos Direitos Humanos, os sujeitos participantes podem utilizar disto como instrumento de mudança social.

Destarte, o sucesso da realização das atividades em parceria com a Escola Municipal Prof. Francisco Nunes, na qual, proporcionou bons resultados tanto para os alunos da escola de ensino regular, mas, também, muito conhecimento para os discentes da Universidade que puderam viver uma realidade que só teve a acrescentar à vivência humanística dos mesmos. Resultados estes que serão expressos posteriormente no presente trabalho.

2. Educação popular em direitos humanos: usos críticos e formativos

Na construção de oficinas de Direitos Humanos, a metodologia de Paulo Freire, é, sobretudo para entender que o conhecimento não vem pronto, ele parte da dialética crítica, na sua contramão encontramos o modelo tradicional de educação bancária, na qual, a academia leva o conhecimento pronto em imposição ao saber local. Na perspectiva de rompimento deste modelo educacional tradicional o NAJUPAK, orienta sua atuação ao longo desses anos de existência pela metodologia de educação popular.

Essa metodologia criada por Paulo Freire, parte da concepção crítica da realidade concreta vivenciada pelos participantes, para a construção de um processo cognitivo e dialético da realidade, nessa dialética entre educador e educando e entre educando e educador. "... [o] educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (Freire, 1987: 39).

Cada novo ciclo é preciso (de)codificar os sujeitos que serão alvo do programa. O método elencado é o de observação participante. Esta técnica diametralmente é diferente das técnicas tradicionais de auferir dados. Nesta tratamos de uma investigação social na qual o observador vai partilhar das informações, dos interesses, das ocasiões

da comunidade. O objetivo central da utilização desta em detrimento de outras é a análise de significações e experiências objetivas e subjetivas dos sujeitos.

Os "dados" auferidos não lhe serão estranhos como nos métodos tradicionais. Ele sofrerá junto com a observação um processo de (re)construção da linguagem, das relações, o investigador sente a necessidade de se adequar aquela comunidade, contudo, sem perder o espírito crítico e a isenção científica. A técnica da observação participante possibilita um alto grau de integração com os atores envolvidos para recolher as informações necessárias, para dar ensejo às oficinas de Direitos Humanos.

A Educação Popular em Direitos Humanos é inculcar no outro, em situação de vulnerabilidade, que ele é sujeito de direitos e deveres na sociedade, que com sua re(ação) é possível ressignificar sua atuação, e mudar sua realidade local. Portanto, com a observação, reflexão, (re)admiração e ação percebemos que o método freireano é acima de tudo um ato político, com perspectiva emancipatória.

Freire afirma que “A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (Freire, 1988: 13).

Nessa perspectiva é preciso salientar princípios fundamentais, como por exemplo, o respeito ao conhecimento pessoal de cada participante (professor, aluno e família) do processo educacional.

O reconhecimento do outro como sujeito de direitos (e o reconhecimento deste sujeito como ele próprio um sujeito de direitos) e a postura ativa em prol da valorização homem, que, de maneira clara, demonstra a intrínseca vinculação entre a pedagogia de Paulo Freire e o escopo de promoção da dignidade humana.

Buscamos, com as oficinas de Direitos Humanos, sensibilizar e engajar, transformando a realidade com os conceitos-chave da alteridade, do diálogo e da interdisciplinaridade. A metodologia freireana pode e deve ser entendida enquanto processo, pois, de acordo com Brandão (1987: 33), muito embora detenha a mesma fundamentação principiológica, refaz-se a cada nova utilização de sequências e etapas, o que possibilita a abertura para a não repetição: cada uso é único e eterno na memória dos que o viveram.

As oficinas foram desenvolvidas, ainda, pelo viés da linguagem artística, utilizando as técnicas do Teatro do Oprimido, por meio de dinâmicas, confecção de cartazes e outros exercícios pedagógicos. Problematizando a partir da realidade local como conflitos familiares, distanciamento entre professores e alunos, e estrutura física deficitária da escola etc.

A utilização da Poética do Oprimido de Augusto Boal (2005), com exercícios e jogos teatrais, possui como objetivo a transformação social, pois, o teatro como técnica de linguagem humana utilizada pelas pessoas em seu cotidiano, pode ser utilizada para ampliar as expressões de forma criativa, a partir de situações problemas indicadas pelos próprios participantes da oficina, incentivando assim o diálogo e a troca de saberes. Dentre as “técnicas” de Teatro do Oprimido utilizadas por Boal, o NAJUPAK optou por utilizar duas: teatro-imagem e teatro-fórum.

A primeira característica dessas técnicas teatrais, segundo Boal (2005: 135), é que o espectador volta a atuar, sai da passividade para a atividade, tendo possibilidade de mudar o curso da história teatral que anteriormente apenas assistiria. No teatro-imagem, através da interpretação da realidade e da linguagem corporal os espectadores intervêm montando imagens com o corpo dos demais participantes.

No teatro-fórum por meio da encenação da realidade, são propostas pelos espectadores soluções para os problemas apresentados: eles modificam o roteiro, criam, substituem atores e interpretam.

Durante a aplicação da técnica de Teatro do Oprimido nas oficinas ocorridas escola Francisco Nunes, eram feitas as etapas de transformação do espectador em ator proposta por Boal, onde: o conhecimento do corpo, tornar este corpo expressivo através de exercícios apresentados como “brincadeiras” com os participantes, a prática do teatro como linguagem e como discurso. A partir do momento que o grupo reconhecia o teatro como discurso, era o momento de trazer à tona temas de Direitos Humanos para a discussão.

Os temas propostos para debate eram escolhidos a partir das falas e realidade dos estudantes que participavam das oficinas, logo, o brincar, os deveres domésticos, o desejo de passear dessas crianças, eram pensados a através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº. 8.069/90) que propunha direitos e deveres e a forma como esses devem ser assegurados.

A partir dessas realidades e com o objetivo de ressignificar e estimular o trabalho coletivo com a promoção dos Direitos Humanos os jogos teatrais do teatro do oprimido foram fundamentais para trabalhar as situações problemas e possíveis soluções a partir da organização coletiva.

3. Entre resultados e (re)conhecimentos

O projeto implantado tinha, como principal objetivo, promover o pensamento crítico acerca de diversos temas relacionados à temática da violência e Direitos Humanos.

Como exposto, o núcleo promoveu oficinas baseados na metodologia de educação popular de Paulo Freire, em que se buscou problematizar as situações vividas pelos participantes a fim de que eles obtivessem uma reflexão crítica acerca da sua própria realidade. Desse modo, a parceria feita entre o NAJUPAK e a Escola Municipal Prof. Francisco Nunes, foi fundamental para o desenvolvimento cidadão daqueles que fizeram parte do projeto.

No entanto, dificuldades existiram, as maiores foram no início do processo para implantar, pois, partiram da falta de estrutura adequada da escola, da relação de poder vivida entre aqueles que tinham idade mais avançada em relação aos mais novos, à falta de diálogo entre o corpo docente e discente.

Isto posto, podemos considerar que as atividades realizadas pelo núcleo contribuíram, principalmente, para o estreitamento de relações entre docentes e discentes, promovendo o diálogo entre as partes para a execução de uma sistemática educacional que melhor satisfizesse as necessidades de ambos.

Outras dificuldades, mais específicas, também foram encontradas pelos alunos, como a de desenvolver durante a execução das oficinas, alguns temas geradores em particular, como a que tratou do tema “Direito à Convivência Familiar e Comunitária” e que mostrou a realidade particular de cada estudante em relação a sua família.

No ano de 2011, mais especificamente, o NAJUPAK trabalhou com o objetivo de fomentar a discussão sobre temáticas relacionadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente, debatendo em oficinas junto aos estudantes da escola. Nestes debates foram utilizados métodos que envolvessem a execução de oficinas lúdicas (Imagem 1), nas quais foram utilizadas músicas, teatro dentre outros recursos.

Destarte, o Projeto “Juventude Cidadã” conseguiu desenvolver uma educação pautada em uma reflexão crítica acerca da realidade e das relações sociais inseridas no contexto escolar, social e familiar. Fomentou a reflexão crítica e o auto-reconhecimento dos participantes enquanto sujeitos ativos transformadores da realidade, possibilitando a constatação dos problemas e a resolução dos mesmos.

Imagem 1. Oficina de Direitos Humanos



Fonte: NAJUPAK, 2010.

Foram realizadas oficinas temáticas (Imagem 2) a fim de aprofundar a reflexão acerca dos direitos humanos, além de promover a integração entre os participantes e estimular o trabalho coletivo, identificar as principais problemáticas vivenciadas pelos participantes na escola e na comunidade como um todo, com o intuito de promover uma educação em direitos humanos associada às demandas locais e ao contexto social dos participantes e desenvolver uma educação voltada para a leitura crítica do mundo como processo de ressignificação do exercício da cidadania.

Imagem 2. Atividade de Interação em Direitos Humanos



Fonte: NAJUPAK 2010.

Além disso, como resultado positivo da oficina podemos citar a alta frequência dos participantes na oficina, além da formação em vários temas transversais aos Direitos Humanos dos participantes tanto da Escola quanto da Universidade. Em um processo dialético que corroborou para a formação de agentes multiplicadores dos Direitos Humanos.

Conclusão

Durante a execução do Projeto Juventude Cidadã, que teve duração de dois anos na Escola Municipal Prof. Francisco Nunes, os desafios de aplicação e continuidade foram inúmeros, no entanto, todos eles tiveram importância *sine qua non* para o aprendizado humanístico e acadêmico dos bolsistas do programa de extensão e demais participantes voluntários.

Assim, percebemos a importância da extensão universitária, reconhecida diversas vezes, inclusive pela própria Universidade Federal do Pará, ao conceder avaliações positivas nas jornadas de extensão até mesmo no ano de 2011 o qual o NAJUPAK atuou na comunidade do Bairro do Guamá/Belém descrita neste artigo.

O Programa do NAJUPAK é ressignificado a cada novo ciclo, que em ciclos tem quase dez anos de existência e resistência na Universidade Federal do Pará - UFPA.

Referências

- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 7ª ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BRASIL. *Relatório Mundial sobre Violência contra a Criança, 2007*. Organização das Nações Unidas. SEDH-PR/PNUD.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e terra. 1983.
- _____. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FURMANN, Ivan. Novas tendências da extensão universitária em Direito. Da assistência jurídica à assessoria jurídica. In: *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 627, 27 mar. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6481>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

Na Beira do Rio

Em uma fábrica de sonhos
Sou obrigado a não sonhar,
Somente observar,
Estudar para depois gastar.

Pobre sem escolha,
Devo me sujeitar
Para vida melhorar.
Esquecer como sonhar.

Na beira do rio penso em parar,
Sonhos a recordar
Retrato colorido escondido na memória.
Mas já é a hora de fabricar

E assim, continuam me castrando.
O sangue vai jorrando,
Goteja no retrato,
A faca está brilhando.

Sinto dores alucinantes
Em minha alma antes estonteante.
Já começa a murchar (brochar?).
Vã vida, assim vivida, perdida ficará.

Vão dizendo como pensar
Como atuar,
Como cantar,
Como rezar,
Como me portar,
Vão dizendo...

Mas, nessa fábrica brotará
Flor de loto singular.
E faço luta,
Flagelando-me para virar
O real contemplar (modificar!).

Com o mar me deparo,
Mar de sangue dos formatados.
Alguns afogados,
Outros ficam caranguejando.
Poucos nódulos coagulando,
Poucos lutando,
Poucos continuam sonhando.

Mas a maré vai rolando,
Glóbulos aglutinando,
Ilhas vão se formando
E um porto sublevando.

Os emasculados se agrupando.
Estamos nos organizando.
Nossa força aumentando
E os punhos levantando.

A faca vai desafiando
O mar azulando.
Chagas cicatrizando,
Sonhos retornando
E juntos seguimos lutando!

Vinícius da Silva Machado

Paulo Freire e o papel da educação em direitos humanos

Flávia do Amaral Vieira¹

Resumo: a partir da constatação que a normatização dos direitos humanos não é suficiente para a real quebra da hegemonia e para a construção de uma sociedade pautada em compromissos éticos de respeito ao outro, busca-se na obra do educador Paulo Freire o papel da educação em direitos humanos desde a perspectiva ética do compromisso político com as classes e grupos sociais oprimidos. A pesquisa desenvolvida segue a modalidade bibliográfica. Verifica-se que a pedagogia pensada por Freire é mais um passo na direção de uma proposta cultural teórico-prática que permita a desmitificação das estruturas alienantes, viabilizando o avanço das alternativas democráticas e emancipadoras.

Introdução

O Brasil pode ser considerado um país com um triste histórico. Para além das dizimações das populações autóctones e do colonialismo europeu, da consolidação do modelo econômico do latifúndio, da opressão das camadas mais pobres e pretas da sociedade; o país chega no século XXI com o desafio de enfrentar ainda o analfabetismo e altos índices de desigualdade social e concentração de renda, e situado dentro do eixo do capitalismo periférico dependente. Dentro dessa realidade, Dallari reconhece que aqui “se tem a impressão de que nada de positivo pode ser dito relativamente à situação dos Direitos Humanos” (2007: 30).

Lado a lado a esse histórico, nesse contexto, não se pode negar que muitos e muitas lutaram pela transformação social ou pela melhoria da qualidade de vida dos brasileiros. Desde o processo da democratização, após as recentes ditaduras militares (anos 64-88), e da promulgação da chamada “Constituição Cidadã” de 1988, evidencia-se um processo de luta pela proteção e garantia de direitos humanos, com a formação de um grande número de associações e no desenvolvimento de uma ação política que se apoia em direitos e garantias constitucionais, movimento que vem sendo caracterizado como “democracia participativa” conforme Dallari (2007).

Sem dúvidas, a Constituição de 1988 ampliou o leque de direitos, a partir de conjunto de princípios expressamente estabelecidos nos quais verifica-se o papel protagonista da dignidade humana, ficando os interesses econômicos subordinados ao respeito aos direitos fundamentais dos indivíduos e à considerações sobre os interesses sociais, sendo exemplo claro a questão da garantia da propriedade, apenas enquanto

¹ Advogada. Mestranda em Direito junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CNPq. Integrante do NAJUPAK no período 2010-2011. E-mail: ei_flavia@hotmail.com.

cumprir uma função social. No entanto, é evidente que não bastou a existência da nova Constituição para que os direitos humanos fossem efetivamente institucionalizados e respeitados.

Paulo Freire, nascido Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), foi um educador brasileiro com atuação e reconhecimento internacional, por ter desenvolvido um método inovador de alfabetização para adultos e por uma vasta obra em que trabalha com a lógica da educação para libertação, na chamada educação popular. Preso na ditadura, considerado subversivo, viveu 16 anos no exílio, tendo contribuído pela educação em diversos países, especialmente na América Latina e África.

Freire desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Em sua obra, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, o que significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. Dessa forma, a alfabetização de adultos, por exemplo, deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador. Assim, o adulto através da sua realidade adquire capacidade para inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política.

Dessa forma, o trabalho de Freire está vinculado a nova epistemologia que rompe com a educação tradicional, elitista, formalista. Trata-se de pensar sobre a perspectiva comunitária, popular e antipositivista, num paradigma educacional identificado com as necessidades reais da vida humana, com a conscientização capaz de enfrentar os problemas dos agentes sociais e com o compromisso pelas mudanças e pela emancipação cultural de um mundo carente.

No entanto, no país onde nasceu Paulo Freire, mundialmente reconhecido pela originalidade de seus projetos político-pedagógicos, ainda existem analfabetos e direitos humanos são diariamente violados. Como explicar tal realidade?

Assim, neste trabalho intenta-se apresentar aquilo que seria o papel da educação em direitos humanos desde a perspectiva ética do compromisso político com as classes e grupos sociais oprimidos, de acordo com Paulo Freire.

1. Educação em direitos humanos

Foi a partir de 1996, quando foi criado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que política e institucionalmente o Brasil passou a considerar os direitos humanos como eixo norteador e transversal de programas e políticas públicas de proteção, garantia e defesa dos direitos humanos.

O PNDH prevê a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), conforme o compromisso com a Década de Educação em Direitos Humanos, projeto da Organização das Nações Unidas de diretrizes, proclamando o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 para tal propósito. Assim, em julho de 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos através da portaria 98/09, com a atribuição de efetivamente elaborar o mencionado Plano, que ficou pronto em 2007.

De acordo com o próprio projeto do Plano:

[o] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Assim, o Plano constitui uma perspectiva na qual a educação é instrumento fundamental de exercício e busca dos direitos humanos. Segundo Claude, a educação assume o status de direito humano, pois integra a dignidade humana e, pela sua própria natureza, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural.

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (Claude, 2005: 37).

Evidenciado o caráter multifacetado da educação, constata-se sua importância tanto para o desenvolvimento humano quanto para garantir o gozo de outros direitos. Dessa forma, os direitos humanos foram incluídos em diversas leis e planos de Educação no Brasil, como previsto na Constituição de 1988, tais como o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Nacionais Curriculares, entre outros.

Também dentro do PNEDH, a educação em direitos humanos é situada como um processo multidimensional, e é definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) como:

treinamento, disseminação e esforço 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 direcionados 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 todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; 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.

Assim, conclui-se como Silveira que a educação em direitos humanos “comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção dessa cultura” (2007: 246).

A autora identifica dificuldades na propagação dessa dita cultura, ao reconhecer que os processos educativos na prática não se apresentam como processos socializadores de cultura em direitos humanos. Claro exemplo desse paradoxo é o fato de que a Declaração de Direitos Humanos da ONU, que foi estabelecida em 1948, mais de sessenta anos depois, ainda enfrenta problemas para a implementação de seus princípios, ou seja, não foi acompanhada da instauração de uma cultura em direitos humanos, que lhe possibilitasse sustentação ao que foi sinalizado no documento (Silveira, 2007: 246-251).

Para isso, ademais, ainda é necessário fortalecer o entendimento dos direitos em sua totalidade e interdependência, ou seja, que não há hierarquia entre direitos humanos, pensamento que ainda é herança da guerra fria, quando havia os eixos direitos civis e políticos (Estados Unidos) e direitos econômicos e sociais (União Soviética), que em rápida análise verifica-se insustentável, uma vez que todos os direitos se complementam e são necessários para a coletividade.

Ademais, Silveira verifica que, dentro do processo de acumulação capitalista, o capital se apropria do chamado capital humano, colonizando os cérebros humanos e suas energias mentais, num “avalassamento mercantilizador” da cultura, que constitui desse próprio processo *uma* Cultura, a hegemônica e ideal para aquele sistema, que se propõe global e universal (2007: 253-255).

Nesse sentido, conforme Feitosa, o ensino sofre diretamente a pressão de forças polarizadas: “a pressão por equidade/expansão, contraposta à pressão por excelência/qualidade” (2007: 284). Assim, o Plano Nacional de Educação de 2001 estabelece como meta prioritária a expansão do ensino superior, que se traduziu na

ampliação da oferta de cursos ou no aumento do número de vagas, no alargamento do canal de acesso à educação sem necessariamente ter sido acompanhado de políticas públicas de melhoria da *qualidade* do ensino.

Dessa forma, verifica-se a necessidade dessas condições serem superadas por um movimento pedagógico que nas palavras de Bittar “aja na contramão deste processo” (Bittar, 2007: 320), como meio de impedir a massificação cultural ou coificação, numa fuga da possibilidade das relações se tornarem aparentemente inertes, a própria linguagem da dominação. Nesse sentido:

[p]arece ser vital, para o processo pedagógico, neste contexto de amorfismo, da apatia diante do real, de perda da consciência de ego sobre alter, de crescimento do individualismo materialista, de indiferença perante tudo e todos, que o colorido do real seja retomado (Bittar, 2007: 323).

Assim, constata-se a necessidade da educação e do ensino irem muito além da função instrutiva, caminhando em direção ao formativo enquanto gerador de autonomia. Para isso é necessária uma transformação das práticas pedagógicas, sendo o professor um dos elos protagonistas desse processo, cabe a ele enquanto sujeito dimensionar sua atuação para a conscientização, no sentido de “uma geral recuperação da capacidade de sentir e pensar” (Bittar, 2007: 323). É quase como um processo descolonizador.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade da retomada da obra freireana, na busca de encontrar ali fundamentos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que consiga superar os limites da educação apenas como transmissão de modelos de cultura, com o fim de empoderar os indivíduos, ou seja, conferir-lhes autonomia.

2. O método de Paulo Freire

Paulo Freire assenta suas proposições em uma “pedagogia do oprimido”, ou seja, a educação como processo autêntico de conscientização, práxis de libertação e problematização crítico dialógica. Para a pedagogia freireana, nada pode ser feito se o oprimido não percebe a realidade da opressão, depois dessa tomada de consciência é que surge o homem novo que não será opressor, nem mais oprimido, mas homem libertando-se.

Trata-se de uma proposta metodológica que privilegia o diálogo, a participação, a formação de uma consciência crítica do mundo e uma nova relação entre os homens. Em suas obras, como em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire deixa clara sua crítica

ao neoliberalismo e assume seu ponto de vista pelos “condenados da terra”, os excluídos.

No Brasil, e no mundo, as maiorias, a maior parte da população, não tem acesso a serviços básicos que lhe garantam dignidade humana, tais como moradia, alimentação sadia, saneamento básico, saúde, educação, etc. Essa maioria constitui as classes trabalhadoras, diariamente exploradas pelo sistema capitalista.

Conforme Sader, “educar é um ato de formação de consciência - com conhecimento, com valores, com capacidade de compreensão” (2007: 80). Além disso, a educação também pode ser desmistificadora, podendo atuar na via dupla, tanto na afirmação quanto na desinculcação de valores.

Paulo Freire afirmava ser guiado por uma responsabilidade ética universal. Para o autor, “somos seres condicionados, mas não determinados”. Desenvolveu seu método baseado em uma prática educativo-crítica ou progressista, pela qual ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996: 20-24).

Assim, conforme Bittar, a educação deve trabalhar para sensibilizar e humanizar o homem, de forma a desconfirmar a presença da opressão que é permanentemente transmitida pela cultura na qual estamos inseridos, que corrói a liberdade do indivíduo (2007: 316). Nesse mesmo sentido, sobre a humanização, Paulo Freire:

[c]onstatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. [...]. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é,

porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (1987: 30).

Nesse ponto verifica-se a importância da pedagogia freireana na construção de um conhecimento que propagasse a fundamental noção da autonomia para viver a cidadania.

Partindo do pressuposto que a educação pode preparar para a emancipação e para o empoderamento, constata-se a necessidade desse processo contar com a conscientização do passado histórico, para cristalizar a ideia da educação para os direitos humanos como um compromisso pela transformação social.

Resgatar essa memória é importante, pois, assim como o conhecimento não é neutro, também os conceitos e categorias utilizados para a análise da realidade não são vazios de perspectivas sociais, históricas e políticas, que foram construídos em determinado momento.

Assim, de acordo com Diehl, a educação em direitos humanos envolve uma série de conceitos e categorias utilizados que, na maioria das vezes, lhes passa absolutamente despercebidos, mas que são decisivos para o alcance dos projetos políticos que são por eles propostos, notadamente, nesse sentido, as diferentes concepções referentes ao Estado, à democracia e aos direitos humanos (2012: 279).

Fundamental este tema pois, atualmente, as escolas, desde a democratização, incorporaram o tema dos direitos humanos, seja em disciplinas especializadas, seja em abordagens correlatas sobre temas como cidadania, democracia, política, liberdade, etc, desta forma a linguagem dos direitos humanos já faz parte da formação social dos indivíduos.

Dentro da perspectiva da mencionada democracia participativa, sob o sistema neoliberal, reclames do povo e das maiores estão profundamente marcados pela contaminação ideológica dos setores hegemônicos, e pelos modelos de dominação. Nessa perspectiva, mais uma vez fica evidente a necessidade de incentivar a participação das pessoas, uma vez que nessa luta pelos direitos humanos, muitas contradições do sistema acabam ficando expostas, possibilitando a liberdade, o exercício da autonomia frente a essas formas de dominação incrustadas.

Dessa forma, a educação, a escola, o ensino, se destacam como *locus* ideal para o desenvolvimento dessas práticas, da busca pelos consensos, da construção do saber, que propicia então o diálogo e a edificação da autonomia.

Assim, para Freire, a base política desse tipo de educação para os direitos humanos adquire significado enquanto promotora da superação do silêncio das maiorias.

Conforme Flores, acreditamos que “uma educação universal para os direitos humanos deveria passar, obrigatoriamente, pelas relações entre os continentes com suas economias regionais e suas culturas modeladas etnicamente” (2007: 60). Para além disso, verifica-se que os instrumentos legais de direitos humanos não propiciam o exercício da autonomia como prática de liberdade, de cidadania. Sobre a Declaração de Direitos Humanos da ONU, por exemplo:

[a] Declaração é um instrumento que se cria nessas condições. Sem mexer nas estruturas, e mesmo para não mexer nas estruturas – nada de revoluções – trazer para a comunidade internacional algum discurso que aplaque a necessidade de “outros sentidos (Orlandi, 2007: 308)

Nesse ponto, evidencia-se a importância da educação na reivindicação dos direitos e o respeito a eles: ela deve ser um mecanismo que leve o sujeito a reconhecer e a respeitar os direitos humanos, incluídos aí dos direitos econômicos e sociais.

Segundo Paulo Freire:

... nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos (1996: 29).

Assim, constata-se a responsabilidade do educador, não só de ensinar a pensar, a construir o raciocínio, como também de pensar corretamente, de exercitar o discernimento, de *pensar certo*.

Para além, de acordo com Freire, ensinar exige do educador o respeito ao conhecimento dos educandos, para cumprir seu propósito, também exige a criticidade necessária para o empoderamento, e mais além, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Nesse sentido, o autor afirma todo o mérito dessa assunção, de reconhecer-se em seu papel, num exercício individual que o educador deve fazer consigo mesmo, uma vez que um gesto do professor, que pode ser aparentemente insignificante, pode valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesma.

Assim, conforme Diehl (2012), com base na pedagogia freireana, através da educação, a conquista de mais “direitos” pelos oprimidos representa em si o processo de *emancipação humana* que lhes cabe enquanto tarefa histórica, existencial e concreta; trata-se de uma libertação dos oprimidos, conquistada pelos próprios oprimidos. Continua:

[a]s lutas que os oprimidos promovem pela realização histórica de seus interesses e de suas necessidades, configurados sob a perspectiva dos *direitos humanos*, não estão inscritas na mera perspectiva da *emancipação política*, mas representam já o processo de realização histórica da *emancipação humana* enunciada por MARX. Trata-se de um processo *social e político* bastante complexo, sujeito a fluxos e refluxos, avanços e retrocessos, rupturas e avanços graduais (Diehl, 2012: 288).

Freire não era um marxista ortodoxo. Para além de Marx, Freire construiu uma perspectiva, pela qual o papel do educador não se limita ao momento do *diálogo*, mas de forma que consiga identificar os problemas daquele povo e que aponte as medidas concretas para a sua solução, assim um diálogo com compromisso de prática militante.

Interessante ressaltar que, para este autor, a educação em direitos humanos, com o compromisso da responsabilidade ética, é uma prática além de dialógica, uma prática *amorosa*. Assim, impulsiona uma atuação esperançosa, de busca pela humanização, que é vista como um *projeto ético-político factível*. Assim, Diehl conclui que:

[a] educação em direitos humanos na perspectiva da pedagogia do oprimido é, portanto, uma prática política de transformação revolucionária, que vê os direitos humanos não numa perspectiva reformista e apassivadora, mas numa perspectiva de superação radical do antagonismo fundamental da sociedade vigente, entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos (2012: 295).

Dessa forma, a prática pedagógica freireana, a metodologia da educação para o oprimido, em busca do exercício da sua liberdade, se insere no próprio processo de luta por direitos humanos.

Conclusão

A linguagem dos direitos humanos, tal qual pensada pela ONU e aplicada nas legislações em vigor no Brasil, possuem papel fundamental para a transformação da realidade no país. No entanto, verifica-se que não são suficientes para a real quebra da hegemonia e para a construção de uma sociedade pautada em compromissos éticos de respeito ao outro e de incentivo a educação como prática da liberdade, ante uma

realidade social de injustiças e paradoxos, como o de estarmos em um dos países mais ricos do mundo, mas que ainda apresenta índices de analfabetismo.

Paulo Freire, enquanto educador nato, buscou edificar uma teoria pedagógica da conscientização, com fundamento de que toda ação pode ou manter a estrutura tal qual está, ou pode transformá-la. Assim, reconheceu que a ação cultural do processo do ensino pode estar tanto a serviço da dominação, quanto da libertação.

A pedagogia freireana é então mais um passo na direção de uma proposta cultural teórico-prática que permita a desmitificação das estruturas alienantes e que viabilize o avanço das alternativas democráticas e emancipadoras, uma vez que não é possível esperar êxitos econômicos sem o alicerce de um povo que se educa para civilizar-se.

Nesse sentido, acreditamos que a prática pedagógica tal como pensada por Freire dá fundamentos para que, em um futuro próximo, uma nova conjuntura política possibilite avanços mais efetivos na política de direitos humanos, pela ótica dos setores menos favorecidos da sociedade.

Referências

- BITTAR, Eduardo C.B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 313-333, 2007.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: *Revista Internacional de Direitos Humanos*, ano 2, n. 2, p. 36-63, 2005.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O Brasil rumo à sociedade justa*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 29-49, 2007.
- DIEHL, Diego. Democracia e educação em direitos humanos: um debate sobre o pndh-3 e o pnedh à luz da pedagogia freireana. In: *Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília*, v.10, p. 275-297, 2012. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/redunb/article/viewFile/7105/5601>>. Acesso em 14 out. 2013.
- FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Pós Graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 275-293, 2007.

FLORES, Elio Chaves. A história e o fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colonial. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 51-73, 2007.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

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

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 36-48, 2000.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 75-83, 2007.

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

ZENAIDE, Maria de Nazaré. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 15-25, 2007.

Rodas de Diálogo: o NAJUPAK na construção de uma ecologia de saberes

Stephanie Vieira Brito¹
Vinícius da Silva Machado²

Resumo: o projeto “Rodas de Diálogos”, realizado pelo Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), traz para a Universidade o debate sobre temas de relevância social a serem discutidos entre os discentes da universidade e membros de movimentos sociais, pautando sempre a interdisciplinaridade e utilizando o método da educação popular. Tem como objetivos: atrair alunas (os) dos mais diversos cursos da área de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, para mostrar outra forma de se pensar a sociedade e a construção de novas formas de se olhar a dinâmica social, a partir das perspectivas dos conhecimentos dos movimentos sociais. Busca-se, com isso, o estabelecimento de um diálogo entre o NAJUPAK, a comunidade acadêmica e a sociedade, para construção de novos saberes e colocar em discussão a função social da Universidade, do ensino jurídico no Brasil, dos Direitos Humanos e do que vem a ser a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP).

Introdução

Nós entendemos que a universidade deve ser uma instituição social, pluridisciplinar, constituída como centro de produção e criação dos mais diversos conhecimentos, que possui a finalidade de democratizar o ensino, circulação de ideias e expandir o conhecimento, ser, portanto, expressão do modo de funcionamento de uma transformação social de uma determinada sociedade.

Entretanto, o quadro que está constituído hoje, na realidade da universidade, é o aprisionamento do conhecimento a um campo do saber, ela está sufocada pelo paradigma científico que esteriliza a fertilidade epistemológica da sociedade e destrói a possibilidade de outros saberes florescerem no ceio universitário, segundo Boaventura:

começa a ser socialmente perceptível que a Universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribui ativamente para a desqualificação dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (Santos, 2011: 76).

Essa forma de racionalizar a realidade, na perspectiva do direito, está encarnada no positivismo jurídico, corrente de pensamento a qual vem ao mundo com o intuito de

¹ Graduanda do 5º semestre do curso de Direito da UNAMA. Voluntária do NAJUP “Aldeia Kayapó”, desde 2012. E-mail: stephanie.vieirabrito@yahoo.com.br.

² Graduando do 7º semestre do curso de Direito da UFPA. Voluntário do NAJUP “Aldeia Kayapó”, desde 2013. E-mail: vinicius_s.m@hotmail.com.

transformar o estudo do direito numa verdadeira e apropriada ciência, em que se aproximaria das ciências físico-matemática, de cunho puramente objetivo, onde não se aplica nenhum tipo de valoração, quanto ao objeto de estudos. Norberto Bobbio aborda o positivismo jurídico da seguinte forma:

o positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada ciência que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais. Ora, a característica fundamental da ciência consiste em sua avaloratividade, isto é, na distinção entre juízo de fato e juízos de valor e na rigorosa exclusão destes últimos no campo científico: a ciência consiste somente em juízos de fatos (Bobbio, 2006: 135).

Esta forma de compreender o direito vem sendo reproduzida através do ensino jurídico, um ensino atado à metodologias anacrônicas, conglomeram nas instituições de ensino superior estudantes extremamente afastados das realidades sociais, conformados com todos os problemas de ordem político-econômico-social, avessos e apáticos a todo saber alternativo ao dogmatismo jurídico, saem da Universidade e/ou Faculdade de Direito, achando que o direito está resumido a um aglomerado de normas, e assim se tornam os “grandes defensores da ordem e da paz social”. Sábios e sábias “representantes da justiça”.

Neste diapasão, o paradoxal e tradicional modelo de ensino jurídico universitário se concretiza num espaço em que serviria de impulso para criação, para o pensamento e reflexão, para uma construção dialética do processo de aprendizagem, para a formação de sujeitos capazes de pensar respostas para as demandas sociais, no entanto, tem formado profissionais inaptos para lidar com as realidades cotidianas e as diversas demandas jurídicas da sociedade, a universidade não tem assumido a sua mínima responsabilidade, segundo José Saramago:

a universidade tem de assumir a sua responsabilidade na formação do indivíduo, e tem de ir além da pessoa, porque não se trata apenas de formar um bom informático ou um bom médico ou um bom engenheiro, a universidade, além de bons profissionais deveria lançar bons cidadãos (2013: 41).

Pensar o atual modelo de ensino jurídico e pensar formas alternativas a ele, dentro das Universidades, se constitui num trabalho árduo, o qual requer bastante paciência e disposição para engendrar a desconstrução do tradicional modelo positivista jurídico de ensino, onde concebe a ciência do direito como um sistema fechado e autônomo, totalmente liberto do peso social, sendo imprescindível pela sua pureza

dogmática. É a partir dessas contradições do ser e do dever ser do ensino jurídico na universidade que surge à ideia do projeto “Rodas de Diálogos”.

1. A universidade de ideias

Há muito tempo que na academia se prioriza a produção de um conhecimento positivista, baseado por uma lógica formal, prezando por uma excessiva racionalidade sistêmica supostamente neutra e descolada dos conflitos sociais. Este modelo positivista nega a necessária verificação e valoração dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nas Faculdades de Direito, a teoria positivista também resvalou fortemente ao modelo jurídico tanto do ensino como de formulação do que se denominaria “Direito”, através da Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen. Norberto Bobbio denominou o positivismo jurídico:

o positivismo jurídico representa, portanto, o estudo do direito como fato, não como valor: na definição do direito deve ser excluída toda qualificação que seja fundada num juízo de valor e que comporte a distinção do próprio direito em bom e mau, justo e injusto (Bobbio, 2006: 135).

Ou seja, o modelo positivista de ensino, tem contribuído para um afastamento da realidade social em que a universidade está inserida, passando a ser uma instituição que se torna cega e surda às pessoas que vivem a margem do universo acadêmico. O conhecimento tem sido reproduzido, e de forma acrítica e alienada os e as estudantes tem se tornado capital humano para mercado de trabalho direcionado para atender única e exclusivamente ao interesse hegemônico do capital.

Dado esse quadro em que as instituições de ensino superior se mostram incapazes de formar profissionais socialmente responsáveis e comprometidos com a construção de um Brasil mais justo e igualitário, torna-se de suma importância a valorização de projetos de pesquisa, ensino e extensão que rompam com esse paradigma e retomem a real finalidade da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Entendemos que a universidade, por possuir um papel de grande relevância na formação política, cultural, social etc., deve, portanto, assumir claramente o seu compromisso com uma formação mais humana e estar intrinsecamente ligada à ideia de democracia e democratização do saber.

Para alcançar esta forma, se faz necessário transpor o modelo hierarquizado e positivista de ensino, o qual colabora com o processo de alienação dos e das estudantes,

obstando a produção de conhecimento, não fomentando a capacidade reflexiva de cada um e cada uma, e, viabilizando, nesta sistemática castradora, a reprodução de conhecimento, os quais muitos já não mais condizem com as mais diversas realidades brasileiras.

É partindo desse atual modelo de ensino de “castas”, o qual nos é empurrado goela abaixo, que dificulta o fluxo de ideias e a possibilidade de fazer da universidade um espaço criativo, o qual seja capaz de enfrentar as mazelas sociais existentes. E nesse sentido, a própria universidade enquanto instituição, vem se abstendo das discussões mais aprofundadas com relação ao tipo de educação que estamos recebendo em seu interior. Nas palavras de Carlos Bauer:

as instituições nem sempre estão preocupadas em refletir sobre suas responsabilidades com a efetivação de um ensino universitário pautado tanto pela qualidade na formação dos futuros profissionais, quanto no desenvolvimento de uma conduta ética, estética e política na construção cotidiana inalienável do seu compromisso social (2010: 57).

É fato, que esse modelo vem desde a educação básica, Paulo Freire, já denominava de “educação bancária”, fruto de uma sociedade opressora e paternalista a qual há sempre um “educador” e um “educando”, em que o primeiro é sempre o detentor do saber e o segundo é sempre a caixa vazia, depósito de conhecimentos possivelmente já defasados, pessoas ingênuas que nada sabem ou aprenderam do mundo. Segundo Freire:

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (2012: 63).

Na medida em que esse modelo bancário de ensino pouco estimula a criticidade das(o) “educandas(o)”, obstrui com o processo dialético entre o ensino e a aprendizagem, deixando ambiente favorável para a reprodução de opressões no seio da universidade, quando ela deveria ser a ferramenta importante no processo de construção do sujeito enquanto ser humano, o qual vive numa sociedade, aguçando e estimulando sempre a transformação dos paradigmas sociais que muitas vezes repercutem muito fortemente, nas salas e nos corredores da universidade, sendo motivo de opressões e exclusões sociais.

Para Paulo Freire, esta educação “bancária” de nada contribui para uma formação criativa das(o) educandas(o), ao contrário, poda toda a liberdade e a capacidade cognitiva de cada um e cada uma, obstruindo o ímpeto de transformação por uma nova realidade, evidentemente porque é interessante manter uma educação que continue perpetuando um modo de vida que favorece determinada classe social ou apenas um pequeno grupamento social:

na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2012: 34).

2. Por uma emancipação alternativa do Direito

Abordar sobre a decadência do ensino jurídico também nos é pertinente porque não só está intrinsecamente ligado ao atual, e famigerado, modelo de ensino jurídico acima abordado, como é o fruto que se coaduna com o processo histórico que passamos, de mercantilização do ensino, fragmentação do conhecimento, e a perpetuação de modelos doutrinários já defasados, na perpetuação de opressões dentro do espaço da universidade, em que, envolta do manto sagrado do direito contribui para a perpetuação do *status quo*.

Marilena Chauí discute que a universidade não é um espaço amorfo, que no seu seio, embora sempre force por reproduzir conhecimento, há a existência de opiniões, ideias, pensamentos etc.:

a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (Chauí, 2003: 5).

Sob a perspectiva de práticas jurídicas inovadoras, emerge a necessidade de quebrar as correntes e romper com os paradigmas da dogmática positivista reinante no ensinar o Direito dentro das instituições de ensino superior, neste sentido, é imprescindível que a universidade tenha o importante papel na formação de cidadãos e cidadãos críticos e comprometidos com a realidade social tanto externa quanto internamente a ela, além de fazê-los protagonistas na construção de uma nova realidade sob a égide coletiva e social, solapando os muros que a cerca.

Com isso, percebe-se a necessidade de trazer para a universidade uma alternativa ao saber jurídico hegemônico, nas palavras de José Geraldo de Sousa Júnior:

esta proposta está imbuída de um claro humanismo, pois toma o protagonismo dos sujeitos enquanto disposição para quebrar as algemas que os aprisionam nas opressões e espoliações como condição de desalienação e de possibilidade de transformarem seus destinos e suas próprias experiências em direção histórica emancipadora, como tarefa que não se realiza isoladamente, mas em conjunto, de modo solidário (Sousa Júnior, 2008: 121).

Com a necessidade de suprir com o vácuo deixado pelo ensino jurídico e com a “grade” (ou prisão?) curricular completamente engessada do curso de Direito, o NAJUPAK transformou-se num programa de extensão criando o projeto “Roda de Diálogos”.

Com o intuito de debater assuntos de temáticas extremamente importantes para a academia, aprimorando e incentivando o diálogo acerca de temas imprescindíveis com relação ao funcionamento da sociedade, a conjuntura social, resgate da memória, verdade e justiça, as lutas dos movimentos populares, opressões de gênero e de raça, e é claro promover o intercâmbio de experiências entre a Universidade e as entidades que estão engajadas na luta pelos Direitos Humanos. Temáticas estas intrinsecamente ligadas às discussões humanísticas e de práticas inovadoras do Direito.

3. O projeto “Roda de Diálogos”

O projeto “Rodas de Diálogos” faz parte do programa Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), e tem como objetivo influenciar na formação acadêmica das(o) discentes do curso de direito, influenciar de forma a contribuir na construção da Universidade que compreendemos ser a mais adequada.

Para isso pensamos para além do modelo tradicional de extensão universitária, que tem como objetivo identificar e acompanhar problemas sociais relevantes, atuar para além dos muros da universidade, proporcionando troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade.

Não que esta forma de pensar/atuar não esteja correta, mas além de sair da universidade para entrar em contato com os problemas sociais e com outros saberes, é necessário trazer esses problemas e saberes para dentro da universidade e construir uma ecologia de saberes, conforme os ensinamentos do professor Boaventura:

a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da Universidade para dentro da Universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a Universidade produz, e saberes leigos, populares,

tradicionais, urbanos, camponeses, que circulam na sociedade (Santos, 2011: 75).

Movidos pela necessidade de criar um espaço dentro da Universidade em que os/as estudantes pudessem se aproximar dos conhecimentos populares e também dialogar entre si, para pautar questões que fogem ao Direito conservador e tradicional ministrado dentro das salas de aulas, local este em que muitos estudantes acreditam ser o único para se aprender o que é o Direito, é que surge o “Rodas de Diálogos”, um espaço pensado a cada 15 dias do mês, com temas voltados a questões sociais relevantes.

Para a sua realização são utilizados espaços dentro da Universidade Federal do Pará (UFPA) que, de forma a não se restringir aos (as) alunos (as) dessa instituição, busca-se proporcionar a interação dos estudantes com os movimentos sociais, para acontecer a interação do saber científico com os saberes populares, saberes urbanos, saberes camponeses e saberes tradicionais.

A metodologia dos debates está embasada na educação popular de Paulo Freire. Nós escolhemos essa metodologia por acreditarmos que só será possível construir uma ecologia de saberes se todos os envolvidos nesse processo tenham autonomia para expor os seus posicionamentos em pé de igualdade com os demais participantes da “roda”, segundo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2012: 75).

O “Roda de Diálogos”, pensado pelo NAJUPAK da UFPA, tem por objetivo ampliar e difundir as discussões sobre temáticas envolvendo direitos humanos e pensamento crítico e utiliza a metodologia da Educação Popular Freiriana, promovendo e tecendo a criação de debates importantes para a construção de um novo saber, produzido por sujeitos pertencentes a Universidades e sujeitos não pertencentes ao meio universitário.

Nos três primeiros “Rodas de Diálogos” pensamos em abordar e fomentar o debate sobre “Redução da Maioridade Penal”, no qual foi retirada a síntese de não defender esta redução, uma vez que a diminuição da idade penal não é uma solução eficaz para o problema da criminalidade latente no país.

O primeiro Roda ocorreu no dia 13 de Abril de 2013 e contou com a participação da Promotora de Justiça Leane Fiuza de Melo, bem como a participação de vários acadêmicos(a), inclusive de outras Faculdades de Direito.

O segundo Roda ocorreu no dia 30 de abril e contou com a participação de Roberta Flores (Mestre em Psicologia Clínica pela UFPA e Conselheira Estadual dos

Direitos da Criança e do Adolescente pela SEJUDH) e de Maria Rocha (Mestre em Serviço Social pela UFPA e Coordenadora de Monitoramento pró-DCA pela UNIPOP).

O terceiro Roda, abordando o mesmo tema, ocorreu no dia 21 de Maio de 2013, e contou, novamente, com a presença da Promotora de Justiça Leane Fiuza de Melo.

Já no quarto Roda, trouxemos para debate a temática sobre o “Estatuto do Nascituro”, ocorrido no dia 9 de Julho, com a participação de Luanna Tomas (professora de Direito na UFPA), Eunice Guedes (Psicologia pela UFPA) e Ádima Monteiro (Ciências Sociais pela UFPA), como facilitadoras do debate, no qual se sintetizou ser contra ao Estatuto do Nascituro, uma vez que ele representa um retrocesso para a autonomia das mulheres. Além do mais, o debate instigou de maneira positiva, principalmente as mulheres que estavam presentes no auditório, as quais colocaram suas opiniões acerca do tema.

Nossa quinta Roda de Diálogos trouxe a temática “Direitos Sexuais: um debate trans”, que ocorreu no dia 9 de setembro, contou com a participação de Elane Pantoja (Cientista social) e Renata Taylor (Presidenta da Grupo de Resistência de Travestis e Transexuais da Amazônia/ GRETTA) para discutirmos o tema.

Iniciamos no dia 18 de março de 2014 com o sexto “Roda de Diálogos” na temática "AJUP em Defesa da Criança e do Adolescente", debatemos a importância de políticas públicas para esses sujeitos sociais, tendo em vista o histórico de violações de direitos cometidos contra eles. Bem como, analisou-se os avanços da legislação com relação à proteção da criança e do adolescente. Esse Roda foi pensado para receber as/os calouras (os) do curso de Direito deste ano. Utilizamos de variados recursos, tais como: vídeo, o qual suscitou um bom debate acerca da criminalização da juventude preta e da periferia, posteriormente abrimos para o debate em que muitas pessoas contaram experiências próprias. Ao final, fechamos com uma intervenção baseado no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que abordou: mídia, criminalização da juventude e violência policial.

Bom, até aqui, nós, enquanto membros do NAJUPAK, avaliamos positivamente o projeto “Rodas de Diálogos” dentro da UFPA, o qual, além de fomentar debates importantes dentro da universidade, tem atraído cada vez mais estudantes que tem se interessado por temáticas envolvendo a luta por e pelos Direitos Humanos no Brasil, os movimentos sociais e populares etc., e, também, por já não conseguirem mais coadunar com a tradicional prática do ensino jurídico, tem buscado para fora das salas de aulas uma alternativa a esse arcaico ensino.

Conclusão

A promoção de “Rodas de Diálogos” dentro da UFPA, baseado na metodologia de Paulo Freire, tem contribuído para transversalização das diversas áreas de conhecimento, além de aproximar os e as estudantes dos movimentos sociais e populares.

Embora estejamos cientes de que não serão apenas três horas de “Roda de Diálogos” que romperão com o modelo jurídico positivista de ensino, compreendemos que uma alternativa a esse atual modelo surge como rompimento de paradigmas para transformar a universidade em um espaço de ensino libertador e democrático.

Nessa perspectiva, as diversas edições das “Rodas de Diálogos” têm servido para aproximar estudantes e movimentos sociais, e até o momento os cursos que mais conseguem interagir e debater sobre temas de grande relevância social são direito, psicologia e economia, desta forma, conjuntamente estamos conseguindo trocar conhecimento, debater assuntos de grande relevância social, e ainda contribuindo para o florescimento de um processo de aprendizagem, o qual acontece de forma dialética, para que assim venha a transformar a realidade dentro da Universidade.

Referências

- BAUER, Carlos. *A classe operária vai ao campus*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2010.
- BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Tradução Fenando Tomaz. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva *In Revista Brasileira de Educação*, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 25.05.2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SARAMAGO, José. *Democracia e universidade*. Belém: EDUFPA; Lisboa: Fundação José Saramago, 2013.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. *Direito como liberdade: O Direito achado na rua. Experiências populares emancipatórias de criação do direito*. Tese de Doutorado,

Universidade de Brasília. 2008. (Inédito). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/teses/a_pdf/tese_jose_geraldo_direito_achado_rua.pdf>. Acesso em: 25.05.2014.

NAJUC JA: a história de 10 anos de luta pelo “direito de resistir e se insurgir”

Anne Piauilino Leopoldo¹
Ana Carmelita Nunes de Moura²
João Pedro Monteiro Cunha³
Rodrigo Portela Gomes⁴

Resumo: o presente trabalho pretende evocar a história delineada pelo Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Comunitária Justiça e Atitude (NAJUC JA), projeto de extensão popular do Instituto Camillo Filho, que atualmente trabalha com a temática direito à cidade atuando juntamente com a comunidade Olarias, atingida pelo megaempreendimento Lagoas do Norte, desenvolvido pela Prefeitura de Teresina. Pois bem, o JA está inserido num contexto que compreende a resistência por meio de novas práticas jurídicas que passaram a contestar o conservadorismo do ensino jurídico. Tendo em vista que as contradições sociais não partem de um campo isoladamente, mas que, entretanto, constituem uma edificação sistêmica e alicerçada nos fascínios do capitalismo, é que encontramos o Direito, pretendido como aparelho ideológico de legitimação. Nesse sentido, surgem as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP's) propondo-se à práxis insurgentes no Direito, com propósito de um “Direito da libertação”, que calcadas em concepções contra hegemônicas buscam romper as amarras do capital. Um dos maiores desafios do projeto é a sistematização das atuações e formações de tal modo que registrar nossa história possa viabilizar o acúmulo e a troca de experiências entre as gerações do JA. Assim, com o escopo de superar esta dificuldade e de fomentar o diálogo com outras AJUP's, realizaremos aqui uma digressão histórica das vivências realizadas no JA desde o seu nascedouro até os dias atuais, ressaltando quais os momentos que mais impactaram nossa história e de que modo reverberaram em nossa atuação. Desse modo, relataremos nesse artigo, de maneira breve, a história dos 10 anos do NAJUC JA.

Introdução

Frente o hodierno contexto que se notabilizou a partir do ano de 2013 e que vem avançando em 2014, é possível verificarmos um intenso processo que culmina na ofensiva governamental contra os movimentos sociais, alimentando no consciente popular a criminalização da luta como instrumento de reinvidicação histórica. Testemunhar a resistência das classes oprimidas reforça a esperança histórica por uma sociedade justa e igualitária.

¹ Graduanda do Curso de Direito do Instituto Camillo Filho. Voluntária do NAJUC JA no período de 2012 a 2014. E-mail: annepiauilinobj@hotmail.com.

² Graduanda do Curso de Direito do Instituto Camillo Filho. Voluntária do NAJUC JA no período de 2012 a 2014. E-mail: ana_carmelitam@hotmail.com.

³ Graduando do Curso de Direito do Instituto Camillo Filho. Voluntário do NAJUC JA no ano de 2014. E-mail: joaopedrote2010@hotmail.com.

⁴ Graduando do Curso de Direito do Instituto Camillo Filho. Voluntário do NAJUC JA no período de 2012 a 2014. E-mail: rodrigoportelag@gmail.com.

Primeiramente, cabe aqui analisar a conjuntura da educação jurídica numa perspectiva histórica, em que são identificados momentos que contribuíram para a formação do modelo contra-hegemônico de extensão jurídica e sua influência para o surgimento das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP's), analisando posteriormente as bases principiológicas que inspiram à práxis extensionista das assessorias, e a partir deste arcabouço histórico e político, realizar em seguida a apresentação do processo que culminou nos 10 anos de história do projeto de extensão popular, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária comunitária Justiça e Atitude (NAJUC JA).

Com vistas a apresentar a evolução histórica do NAJUC JA, importante frisar não no sentido impregnado pela lógica do progresso, mas tão somente o perpassar pelas experiências vivenciadas no projeto. Nesse diapasão, é relevante compreendermos introdutoriamente como se desenvolveu historicamente as práticas jurídicas insurgentes, amparadas na finalidade de romper criticamente com o modelo predominante de extensão universitária nos cursos de Direito do Brasil.

1. Da “flor que rompe o asfalto, o tédio, o nojo”: formulações basilares com pretensa compreensão sobre as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares

A princípio devemos fazer uma breve caracterização sobre as AJUP's, estas envolvem um trabalho educativo, jurídico, político e comunicativo, partindo da compreensão de que se devem construir coletivamente as atividades que pretendem superar as estruturas sociais desiguais, portanto, compromete-se em superar o ambiente universitário e permitir-se ao diálogo com as comunidades de modo horizontal e autônomo entre os sujeitos envolvidos. Ademais, ao colocar-se para interagir sem despir-se das construções sociais, seja de vocabulário ou mesmo simbólicas, na verdade fomenta-se um processo inverso, notadamente pela mudez do oprimido que observa a extensão vertical do conhecimento, reforçando-se a sua condição de oprimido.

1.1. O surgimento das AJUP's: conjuntura propícia para o surgimento de práxis insurgentes no Direito

Com bases nos estudos de Luís Otávio Ribas (2009), foi em meados dos anos 1960, no contexto das ditaduras militares, que percebemos muitos advogados populares engajados na defesa de presos políticos e outras pessoas envolvidas na resistência ao governo de regime militar. Em 1990, as AJUP's, surgem como uma atividade jurídica, que busca a intervenção dos fatos sociais no conhecimento jurídico acadêmico, por

meio da crítica ao modelo tradicional de extensão universitária. A noção de AJUP, nessa época, estava ligada à ideia de “ajuda jurídica popular”, porém, mesmo nesse viés, a AJUP já estava ligada, implicitamente, a educação popular e ao pluralismo jurídico. Devido às mudanças políticas e ideológicas ocorridas nas Faculdades de Direito com a redemocratização do país e as influências dos movimentos sociais insurgentes, mudou-se também o entendimento e a metodologia dos projetos de extensão nas universidades, incluindo-se a interdisciplinaridade e a metodologia freiriana.

Com o propósito de melhor desenvolver os projetos de AJUP's, construiu-se a Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU), por volta de 1997, que se propôs a difundir as discussões sobre a atuação nos moldes de AJUP, por meio de trocas de experiências. É nessa conjuntura acadêmica, especialmente garantida pelo movimento estudantil de Direito, que se teve ambiente propício para disseminação das propostas insurgentes advindas da compreensão política que tais práticas cumpriam na conjuntura política e social que reforçava a criminalização das lutas e movimentos sociais (Pereira e Oliveira, 2009).

Assim, é que compreendemos o surgimento do NAJUC JA. Antes de discorrer e edificar a história vivenciada pelo NAJUC JA nesses 10 anos é fundamental traçar as bases políticas e que orientam a atuação nos moldes de AJUP, enquanto práticas-reflexivas que se colocam no processo de superação das contradições sociais, dialogando em que sentido tais compreensões políticas imprimem para concretização, seja em quaisquer níveis, do almejado processo coletivo de combate às violações de direito e libertação dos sujeitos oprimidos.

A AJUP tem por tática o acesso à justiça e se preocupa com todos os obstáculos socioculturais que dificultam esse ingresso. É com esse entendimento, que a Educação Popular surge como uma sugestão para a “reconstrução social”, pois possui uma pedagogia pautada na crítica e no compromisso político popular. Nesse diapasão, é fundamental compreender a construção de uma educação voltada para a prática de liberdade, assim preleciona Paulo Freire, quando afirma que:

[e]ducar é educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância”, para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa que sabem que pouco sabem – por isso 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, 1983: 25).

Assim, podemos colocar de forma resumida que as bases principiológicas e políticas das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares são: a) Preferência do coletivo sobre o individualismo; b) Relacionamento horizontal entre o conhecimento acadêmico e comunitário; c) Construção de um direito crítico e vivo.

São estas as bases para compreendermos como se formatam minimamente as AJUP's, assimilando suas escolhas políticas na contínua construção do que se propõem a ser, enquanto, ação dialógica. Portanto, devem permitir-se a dinamicidade que a partir da comunicação com os sujeitos que atua, entretanto, sem perder de vista a educação como processo de libertação dos homens e mulheres, e que por isso mesmo não deve ser isolada, fechada e de restrita compreensão. À vista disso, vamos depreender em que bases o NAJUC JA conseguiu formular, especialmente a partir de sua experiência nos 10 anos de história.

2. NAJUC JA: uma experiência na Assessoria Jurídica Universitária Popular – os primeiros passos na caminhada

Quando foi proposto se escrever sobre os 10 anos do NAJUC JA foi optado por dividir a história do projeto em duas fases seccionadas pelo período compreendido entre 2010 e 2012 no qual o projeto esteve desarticulado. No entanto é importante lembrar que esta divisão é puramente metodológica, pois as bases principiológicas, as experiências, debates e identidade das gerações de uma AJUP devem acumular-se com o objetivo de propiciar a continuidade das ações transformadoras que o projeto imprime sobre a realidade. Nesse sentido, denominamos de primeira fase do NAJUC JA o período compreendido entre 2004 até 2010, e de segunda fase o período que inicia no ano de 2012 até os dias atuais. Cabe ressaltar ainda que as fontes utilizadas para escrever sobre a primeira fase do projeto são documentais.

Pois bem, o NAJUC JA nasceu em 2004 através de um trabalho acadêmico desenvolvido pelos alunos do 2º Período de Direito do Instituto Professor Camillo Filho para a disciplina “Teoria Geral do Estado e Ciência Política”. O trabalho solicitado pelo professor desafiava os alunos a instigar a comunidade acadêmica com o objetivo de debater a participação política na sociedade, desse modo, o grupo de alunos decidiu encenar uma peça teatral, nos moldes do Teatro do Oprimido.

A repercussão desse trabalho foi além dos limites da disciplina e o sentimento de indignação e criticidade continuaram a incitar a mente de alguns acadêmicos. Os alunos do Instituto Camillo Filho tiveram, então, contato com alguns estudantes que construía o movimento estudantil nas faculdades e universidades teresinenses, e a

partir desse momento tiveram conhecimento da prática dos Serviços Legais Inovadores. Diante disso, resolveram criar uma AJUP que, após a devida institucionalização como projeto de extensão, veio a ser chamado de NAJUC JA.

Um ponto importante a ser destacado, foi à participação do NAJUC JA no Encontro da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU) que aconteceu em Teresina/PI em 2010 e propiciou o contato e aprofundamento com os temas que permeiam o universo da AJUP. Nesse sentido a participação no encontro da RENAJU foi fundamental para a concretização do projeto. Ressalta-se ainda que o projeto está localizado no âmbito de uma faculdade particular, e essa conjuntura por vezes interfere na sua atuação, como pretendemos aprofundar ao longo do artigo.

Com base nos relatórios, monografias e artigos referentes à primeira fase do NAJUC JÁ, pode-se dizer que as bases principiológicas que anteriormente definiam o projeto eram mais ligadas a sua própria definição e distinção entre os Serviços Legais Inovadores e os Serviços Legais Tradicionais. Assim como, a fundamentação da existência e atuação do NAJUC JA era voltada mais para o aspecto dos Direitos Humanos e sua concretização. Nesse sentido, após a articulação do projeto foram realizadas Oficinas de Capacitação que abarcaram aspectos principiológicos da Assessoria Jurídica, debatendo sobre a distinção entre Assessoria Jurídica e Assistência Judiciária, e introduzindo outros aspectos de Teoria Crítica do Direito e Direitos Humanos. Como podemos observar, através de análises documentais, a primeira fase do projeto não possuía um debate profundo a respeito da Educação Popular, da análise de como funciona a sociedade e da conjuntura em que a AJUP está inserida, preocupando-se mais com a temática de Direitos Humanos no combate as opressões, com um viés apartada da conjuntura sistêmica.

Vale ressaltar que desde essa primeira fase os Núcleos de Assessoria Jurídica Universitária do Piauí desempenham um papel importante na formação do NAJUC JA. Embora nesta fase não se fale ainda em Rede de Assessoria Jurídica Universitária do Piauí (REAJUPI) os núcleos individualmente se apoiaram em suas atuações individuais, desse modo, o Projeto Cajuína da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e o CAJUP – Mandacaru vinculado ao Centro de Ensino Unificado de Teresina (CEUT) contribuíram na formação e concretização do NAJUC JA, através, principalmente, da ajuda no aporte teórico, como por exemplo, contribuindo na realização das oficinas anteriormente mencionadas.

Pois bem, diante do que já foi exposto e após o período de capacitação, foram traçadas algumas perspectivas de atuação prática. Dessa forma, na busca da efetivação

do combate às violações dos direitos humanos, o NAJUC JA passa a organizar seu trabalho em três frentes de atuação, quais sejam: atuação conjunta com os núcleos de diversidade sexual, atuação voltada ao direito da criança e do adolescente, e atuação voltada ao meio ambiente.

Nesse sentido depreendemos que a práxis da primeira fase do NAJUC JA era voltada mais para dentro do próprio ambiente universitário, preocupando-se com a formação acadêmica diferenciada, assim como, voltava-se para atuações pontuais junto as classes de indivíduos que tinham seus direitos constantemente violados, desenvolvendo como principal linha de atividade a construção de oficinas que tentavam despertar a consciência coletiva para preservação de direitos voltados aos temas já citados.

Para compreensão do período de desarticulação do NAJUC JA é necessário compreender que uma das grandes dificuldades da AJUP é agregar membros que possam dar continuidade ao projeto dentro da faculdade. Isso ocorre, na maioria das vezes, pela falta de metodologias que instiguem o meio acadêmico a participar de uma Assessoria Jurídica, assim como pela falta de apoio institucional e pelas distorções que invisibilizam a AJUP como extensão universitária. Nesse ponto podemos destacar que o ambiente de uma faculdade particular aumenta mais ainda a dificuldade da continuidade de uma AJUP, pois é um ambiente que não incentiva de maneira satisfatória o desenvolvimento de atividades que se enquadram nos pilares universitários da pesquisa e extensão.

Diante do que resumidamente foi exposto, podemos entender que a desarticulação do projeto aconteceu devido a não organização de metodologias voltadas especificamente para a agregação de membros, desse modo, ocorreu o esvaziamento do projeto, tendo em vista que os estudantes extensionistas que o compunham foram se formando e saindo da faculdade. O NAJUC JA permaneceu desarticulado do ano de 2010 até 2012, quando uma nova geração de estudantes, imersos em um contexto totalmente diferente, reativaram o projeto, como analisaremos a seguir.

3. Retomando a caminhada na luta “pelo direito de resistir e se insurgir”

Compete destacar inicialmente o contexto em que se propiciou a rearticulação do NAJUC JA, após o momento que culminou no desligamento do projeto de extensão popular do processo de lutas. O momento atual do NAJUC JA, que metodologicamente denominamos de segunda fase do projeto, se iniciou após um período de desarticulação compreendido entre 2010 e 2012, supramencionado.

Pois bem, em meados de junho de 2011 a cidade de Teresina foi palco de mobilizações em defesa do transporte público de qualidade, manifestações estas que, principalmente, faziam coro “Contra o aumento” da passagem. Foi nesse contexto de reivindicação de direitos que a vontade de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e a indignação perante as desigualdades e opressões sistêmicas que se revelavam fortemente, oportunizou os primeiros contatos dos estudantes do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Prof. Camillo Filho com o processo político de reivindicações.

A conjuntura foi suficiente para impulsionar a organização estudantil em Teresina, em especial das AJUP's piauienses, então, atuantes. O envolvimento e a participação nas mobilizações em favor do transporte público de qualidade possibilitaram aos estudantes, então, isolados aproximar-se e dialogar de modo construtivo com a REAJUPI, a Rede de Assessoria Jurídica do Piauí. Nesse momento que os estudantes do Instituto Camillo Filho vivenciavam as lutas das ruas, tomaram conhecimento do estado de latência em que o NAJUC JA se encontrava e convergiram no sentido de ser extremamente necessária a rearticulação do projeto.

Nesse sentido, foram realizadas uma série de reuniões de apresentação e rearticulação do projeto, assim como uma série de oficinas, que mais adiante detalharemos. À vista disso, durante o período de formação vivenciado pelo projeto ficou bastante evidente a importância de uma rede no fortalecimento das AJUP's, posto que a REAJUPI desempenhasse papel fundamental, apoiando sempre com conselhos, incentivos, facilitação de espaços, ou seja, impulsionando o processo de lutas no NAJUC JA, tanto como núcleo, quanto individualmente aos integrantes que reedificavam o projeto.

Imperioso destacar ainda nesse processo de retomada, no tocante a consolidação das bases políticas, portanto, imprescindível a participação do NAJUC JA no XIV ERENAJU em 2012 na cidade de Caruaru, visto que compreendeu passo fundamental para integrar ao projeto a compreensão de organização política, tema bastante discutido e aprofundado no encontro nacional. Além do mais o contato e a troca de experiências, assim como a possibilidade de intervenção a nível nacional a partir das campanhas conduzidas pela rede.

Por conseguinte, no final de 2012 e início de 2013 o NAJUC JA já se reunia com o propósito de definir os moldes de sua atuação prática. Para entendermos a escolha do âmbito de atuação cabe mencionar o cenário que se delineava no estado Piauiense, nesse sentido, a partir de uma perspectiva nacional, o Piauí passou a significar no cenário

brasileiro como a última fronteira do desenvolvimentismo, instituindo-se no Estado políticas públicas que almejam a exploração econômica dos recursos e potenciais naturais. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Teresina passou a implantar, a partir do ano de 2011.

O projeto tem o propósito de desenvolver a região atuando em três principais componentes: requalificação urbana e ambiental em razão dos alagamentos provocados em período de enchentes; desenvolvimento econômico e social da região Norte da capital piauiense; e modernização da gestão municipal. No entanto, a viabilidade do aludido Programa se concretiza as custas da desarmonia com os direitos fundamentais conferidos aos sujeitos ali atingidos. Diante do contexto dos megaempreendimentos, a temática que se encontrava mais latente era a do direito à moradia, pois vinha sendo desenvolvido na zona norte de Teresina o Programa Lagoas do Norte, que vem afetando bastante as comunidades locais.

A partir desta conjuntura e em articulação com a REAJUPI, o NAJUC JA foi convidado para construir o Seminário Sustentabilidade e Cultura: um norte para Teresina em novembro de 2012, construído pelo Comitê Popular do Programa Lagoas do Norte, este momento crucial significou o início de um diálogo que permanece até os dias atuais com a expectativa de construir e reconstruir diálogos horizontais que permitam a mobilização comunitária para o processo de lutas que a desafia diariamente. Na atuação da AJUP entendemos como imprescindíveis a compreensão de temas como: Educação Popular, Teoria Crítica do Direito, Direitos Humanos, Organização Política, Ciências Sociais e Políticas, em especial a Sociologia, dentre outros estudos que nos propiciem o melhor entendimento de como se delinea a realidade permitindo, assim, a visualização da melhor forma de modifica-la.

Pois bem, é essa formação contínua e aberta, a diversidade de fontes teóricas, a criticidade dos debates que sempre são permeados pela análise de conjuntura, o apoio das redes de assessoria, tanto estadual, quanto nacional permite ao NAJUC JA uma postura mais radical em relação à sociedade e ao nosso ambiente acadêmico no sentido de combater as variadas formas de opressões e avançar no debate quanto à construção de uma realidade politizada, que repudie qualquer tipo de atentado a dignidade da pessoa humana.

Nesse aspecto de luta contra as opressões sistêmicas, houve o que podemos chamar de avanço político quanto à ocupação dos mais variados espaços, compreendendo que aquele que se identifica com as bases principiológicas de uma AJUP deve se colocar em todos os lugares, grupos e relações das quais participe,

contribuindo para o chamado “trabalho de base” que busca despertar o desconforto com o atual modelo social e por consequência provocar mudanças de atitudes para com o outro e até consigo mesmo.

Não obstante que o projeto ainda tenha que melhor consolidar o que a atual fase do NAJUC JA defende como sua identidade, pode ser apontada como indícios do reconhecimento, o posicionamento político, enquanto, anticapitalistas, repudiando e insurgindo-se contra as explorações abismais produzidas pelo capitalismo, assim como a opção política em dialogar com os oprimidos, combatendo qualquer tipo de opressão, sejam de gênero, culturais, sociais entre outras. Por fim, enquanto acúmulo desta nova fase do NAJUC JA cabe destacar sua compreensão de que a AJUP é movimento estudantil, devendo reivindicar as pautas que digam respeito a um ensino público, gratuito e de qualidade para todos e todas.

Enquanto identidade, reforçamos o caráter autônomo do NAJUC JA dentro da Faculdade de Direito, embora isto por vezes custe o questionamento quanto à legitimidade e o desconhecimento, e notadamente a invisibilidade do projeto por parte dos alunos(as), funcionários(as) e até professores(as), fato este que repercute na atuação interna dentro do Instituto Camillo Filho, como melhor abordaremos a seguir.

A extensão universitária, atividade fundamental na promoção do intercâmbio do estudante universitário com a sociedade é praticada nas faculdades de direito do país de forma predominante no modelo assistencial-tecnicista em que se observa a instalação de uma relação distanciada entre estudante e comunidade. No entanto, quando se opta por uma perspectiva oposta, qual seja através das AJUP's, passa-se a compreender a necessidade de minguar esse distanciamento, nesse sentido devemos compreender que diálogo é:

[o] encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (Freire, 1983: 43).

Por isso, a princípio podemos dividir as frentes de atuação do projeto em interna, voltada para o meio acadêmico, e externa, voltada para a comunidade, no entanto, cabe ressaltar que essa é uma divisão apenas metodológica para fins de exposição deste artigo, tendo em vista que, a prática comunicativa, no sentido de aproximar cada vez mais ambiente dicotomizados pela lógica capitalista, e assim criar um campo propício para o questionamento das estruturas que violam cotidianamente os direitos.

Inicialmente precisamos destacar que o NAJUC JA está inserido em uma realidade peculiar e, desse modo, por se localizar em um ambiente universitário particular, o próprio conceito do que vem a ser extensão e de modo mais incompreensível ainda o que vem a ser comunicação é totalmente alheio estando totalmente distante do que ocorrem nos espaços universitários públicos, fazendo com que muitas vezes a proposta do NAJUC JA não seja conhecida pelos professores, funcionários e próprios alunos da faculdade. Isso advém especialmente da perspectiva do ensino privado, estando mais focado nos aspectos lucrativos, voltando-se a educação como mercadoria.

Fato que interfere bastante, pois muitas vezes o diálogo que o projeto procura estabelecer com o meio acadêmico se tornam inviável. Ao aspecto da invisibilidade da AJUP no meio acadêmico privado, se junta o fato de que em uma instituição privada o movimento estudantil é muito menos atuante ou mesmo inexistente, fazendo com que o desafio da AJUP de criticar o ensino e a realidade na qual estamos inseridos seja ainda maior, é nessa perspectiva que em muitos momentos o NAJUC JA fez às vezes de oposição estudantil, concentrando em si funções que extrapolavam a área de atuação definidas coletivamente pelo NAJUC JA.

Conforme foi dito, as atividades que o projeto conseguiu desenvolver no meio acadêmico são permeadas por algumas limitações, tanto em seus conteúdos que muitas vezes não conseguem atingir a criticidade almejada, seja quanto ao formato que são desenvolvidas, pois as atividades com metodologias mais inovadoras que quebram o formalismo das palestras e seminários não possuem grande receptividade do meio acadêmico. No entanto, apesar de tais limitações, o NAJUC JA se desafiou a construir seminários e oficinas de integração como meio fomentar o diálogo com o meio acadêmico e de apresentar as bases principiológicas que permeiam a AJUP.

Dessa forma, anualmente o projeto constrói o seminário Interdisciplinar de Direito Constitucional que tem como público alvo toda comunidade acadêmica e que procura abordar temas que façam mediação entre assuntos teóricos e acontecimentos sociais relevantes. Além do seminário, o NAJUC JA desenvolve, a cada semestre, a Oficina de Integração que tem como escopo apresentar o projeto aos recém-integrantes do Curso de Direito, canal que o projeto utiliza para convidar os estudantes a também construir a AJUP. Desse modo, o projeto propõe-se a dar continuidade ao NAJUC JA, possibilitando a renovação e rearticulação contínua do projeto. Nesse sentido, é importante retomar a uma metodologia que já citada anteriormente, qual seja, a realização dos Ciclos de Formação, tais ciclos costumam se realizar de maneira

condensada e logo após a Oficina de Integração e procuram aprofundar um pouco o debate entorno da atuação e as bases políticas e ideológicas da AJUP.

A atuação do NAJUC JA externamente foi definida no início de 2013 após algumas reuniões, ponderações e visitas em vários campos de atuação que foi posto enquanto desafio ao projeto. Em decorrência da conjuntura dos megaempreendimentos e da REAJUPI, como anteriormente foi mencionado, o projeto optou pelo aprofundamento do debate acerca do modelo de cidade, em especial do direito à moradia como temática de atuação, desse modo, o projeto realizou uma série de visitas à Zona Norte de Teresina, atingida pelos projetos desenvolvimentistas, particularmente o Programa Lagoas do Norte. Doravante diálogos que se realizaram aleatoriamente nas visitas a área compreendida pelo megaempreendimento, logo foram expostas algumas reivindicações e preocupações das comunidades atingidas, sobretudo no Bairro Olarias. Desde esse contato inicial o projeto passou a visitar com frequência a comunidade e a tentar estabelecer laços que possibilitassem o diálogo e a união de forças na luta pelos direitos até então reivindicados.

Como já adiantado o bairro Olarias é uma comunidade localizada na Zona Norte de Teresina e integra um dos 13 bairros que são atingidos pelo megaempreendimento Programa Lagoas do Norte. Na região mora em torno de 300 famílias que, atualmente, retiram seu sustento do artesanato, pesca, agricultura, e outros de trabalho por vezes degradantes como a produção de carvão, no entanto, até antes de 2011 uma das principais atividades desenvolvidas era a fabricação de tijolos de alvenaria, produzidos em locais chamados de olarias, que inclusive deram nome à comunidade. A tradição oleira passou de geração em geração e embora fosse um trabalho árduo e desgastante, era uma fonte de renda que sustentava muitas famílias da comunidade, panorama este que se alterou com a chegada do Programa Lagoas do Norte, que anteriormente contextualizamos.

No que diz respeito ao bairro Olarias, a única medida que já foi tomada até então foi a remoção das olarias, fato este que ocorreu sem nenhuma espécie de diálogo entre a gestão municipal e a comunidade, e por consequência, houve oleiros que não foram devidamente indenizados e a realocação das pessoas em outras atividades econômicas não ocorreu de maneira satisfatória.

A comunidade preocupa-se, ainda, com a repleta falta de informação em torno do programa que a impossibilita de saber de quais maneiras a concretização do programa Lagoas do Norte interferirá na vida da comunidade, principalmente sob o aspecto da moradia, tendo em vista que em outros bairros pelos quais o programa já

passou foram necessárias remoções de várias famílias. Somam-se a essas incertezas as dificuldades cotidianas de acesso à saúde, a educação, a segurança pública, ao transporte público, saneamento básico dentre outras necessidades fundamentais.

O primeiro contato do NAJUC JA com a Associação de Mulheres, estrutura organizacional do bairro Olarias, foi marcante, pois, tendo em vista que era o dia das mulheres, o projeto pensou em promover um diálogo a respeito das condições da mulher no mercado de trabalho, no entanto, ao dar início a referida oficina, foi perceptível que a demanda entendida pelas mulheres como prioritária e urgente era as consequências que o Programa Lagoas do Norte iria acarretar para a comunidade. Esse momento foi essencial para o projeto reconhecer a necessidade de não impor aquilo que se considera *a priori* importante para a comunidade, mas sempre valorizar a construção coletiva dos espaços.

Nas visitas que se seguiram, geralmente semanais, o projeto passou a dialogar individualmente com os comunitários, tentando identificar de que modo poder-se-ia agregar força a luta deles e delas. Dessa forma, durante todo ano de 2013, o projeto frequentou o Bairro Olarias, desenvolvendo, concomitantemente, três linhas de atividades: o “cinema olarias”, questionários socioeconômicos e reuniões.

O “Cinema Olarias” foi uma proposta que teve muita receptividade por todos os moradores, principalmente porque surgiu de um diálogo entre o projeto e a comunidade e, na época, também conseguiu compreender o desejo do NAJUC JA em debater temas com os vários perfis de pessoas da comunidade como as crianças, os adolescentes e idosos. Dessa forma, foram realizados dois cinemas, o primeiro deles foi voltado para as crianças com o tema “Higiene bucal” e reprodução de um filme de animação e segundo cinema foi um espaço auto-organizado voltado para saúde da mulher.

Importante destacar de modo mais detalhado o processo em que se realizaram ambos os cinemas, pois foram momentos essenciais de aprendizado dentro do projeto. Ao avaliar internamente o espaço do primeiro cinema, notou-se que alguns erros não permitiram que o projeto alcançasse os objetivos, qual seja estabelecer um contato próximo com as crianças. O principal erro foi ter permitido que a comunidade dissesse o que queriam sem que nós o NAJUC JA se colocasse num processo construído dialogicamente, ou seja, coletivamente, o resultado disso foi um cinema com crianças com de faixas etárias muito distantes, o que dificultou a execução de qualquer metodologia educativa e interativa.

O NAJUC JA teve mais êxito na articulação do segundo cinema, que foi construído coletivamente entre as mulheres do projeto e da comunidade Olarias. O tema

do espaço foi saúde da mulher, em referência ao “Outubro Rosa”, referência a luta contra o câncer de mama, e foi pensado de modo auto-organizado para que todas as mulheres sentissem a vontade para debater os problemas que as atingem, essa metodologia foi essencial para o sucesso do espaço, em que todas as mulheres falaram e conversaram livremente entre si. A concretização do cinema auto-organizado, reforçou a necessidade de conscientização da situação de oprimido, assim como a compreensão do que se constrói a partir da AJUP permite-se um diálogo compromissado com a autonomia e libertação dos oprimidos, nesse sentido:

[s]omente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2013: 72).

No tocante aos questionários, sua realização foi tática para o projeto conhecer e criar vínculos de afetividade com a comunidade, tendo em vista que nenhuma proposta de construção coletiva e nem o diálogo do processo de educação ocorrem sem que existam vínculos entre os sujeitos políticos. Desse modo, o projeto se dividia em pequenos grupos que visitavam os grupos familiares, dialogando com os moradores foi possível depreender mais sobre a realidade vivenciada na comunidade e o ambiente de atuação do projeto, ao todo, o projeto visitou cerca de 50 famílias, o que viabilizou a desejada interação com os comunitários, fomentando a identificação do que compreendem por demandas principais, propiciando assim, a organização de ações dentro da comunidade. Cabe ressaltar que essa atividade aguçou em no projeto a capacidade de ouvir e observar além daquilo que é exposto, como mencionou a Professora Lucineide Barros, educadora popular e militante dos movimentos sociais em uma oficina com o núcleo: “[é] necessário ouvirmos o outro por todos os poros”.

Quanto às reuniões, o projeto participou de alguns encontros da Associação com a gestão municipal, reuniões estas com propósito de discutir as implicações do Programa Lagoas do Norte, no entanto, foram sempre vazias de conteúdo o que implicou na dificuldade de mobilização contraofensiva em relação as posturas da Prefeitura Municipal. Outra questão bastante discutida entre o projeto e a comunidade era a promoção de cursos capacitatórios no bairro Olarias, nesse ponto a crítica do NAJUC JA volta-se para o fato dos cursos terem sido oferecidos, mas não se criarem condições adequadas para a o exercício destas novas atividades econômicas, como, por

exemplo, o fornecimento dos instrumentos de trabalho, tendo em vista que estes estão além do poder aquisitivo da comunidade.

Houve também reuniões do NAJUC JA com a Associação de Mulheres e nesse ponto é pertinente destacar a importância da organização comunitária, da fixação de estratégias e táticas e do encaminhamento de tarefas, pois é com base nesses aspectos que podemos definir nossa atuação enquanto sujeitos políticos e desse modo atingir a estratégia final de mobilização para lutas e reivindicações da comunidade. Uma das reuniões que merece destaque é a que ocorreu em dezembro de 2013 a qual as mulheres estavam se articulando para montar uma lojinha, onde venderiam produtos artesanais produzidos na comunidade assim como articulação de oficinas para ensinar como produzir diversas formas de artesanato.

Não obstante o final de 2013 ter apresentado avanços organizacionais para a Associação de Mulheres, infelizmente também marcou o início de um afastamento do NAJUC JA em relação à comunidade. Isto correu devido a uma crise pela qual o projeto passou em que se sentiu necessidade de reorganização interna, principalmente no aspecto de reafirmação do companheirismo e comprometimento com os princípios da Educação Popular. Entretanto o projeto vem retomando a atuação, definindo perspectivas distintas.

Tais perspectivas abarcam, por exemplo, a redução do campo de atuação para a Associação de Mulheres tendo em vista que trabalhar com toda comunidade seria uma demanda que estaria além do alcance do projeto, tanto por condições estruturais como por questões de estratégia política. Em vista disso, o projeto visa à retomada das atividades no segundo semestre de 2014, o projeto optou pela construção coletiva com as mulheres de um plano de ações políticas, pois é através do reestabelecimento das relações de confiança e do diálogo sincero e seguro que se pode, novamente, contribuir na construção de um ambiente comunitário em que as violações de direitos não existam ou, que minimamente, não sejam absurdamente gritantes.

Considerações finais

Diante do violento processo de marginalização e negação de direitos, que desafia as normas sóciojurídicas orientadoras das relações sociais, destacando-se, nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 que proclamou o princípio nuclear hábil a assegurar condições mínimas de humanidade, qual seja, o princípio da dignidade humana. Desta forma, frente a negação de dignidade a alguns sujeitos, observamos nas universidades e mais precisamente nas Faculdades de Direito, o surgimento de movimentos que

pautados na formação humanística, guiados politicamente por uma educação horizontal que se propõem ao diálogo com os sujeitos marginalizados, colocaram-se nas trincheiras de lutas contra as violações de direitos humanos.

É a partir desse entendimento é que se compreende a relevância das AJUP's no horizonte estratégico de lutas, nesse sentido depreende-se da história do NAJUC JA um processo de resistência e insurgência ao ensino jurídico tradicional, enquanto aparelho ideológico que reforça as estruturas sociais opressoras, assim como no enfrentamento ao legalismo e conservadorismo das ações jurídicas hegemônicas a partir da disputa por uma concepção de educação popular que permeia ações comunicativas capazes de fomentar os processos de organização política para o enfrentamento necessário não apenas na luta por direitos, mas, entretanto, avivar a autonomia e libertação dos oprimidos.

Referências

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 8 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

PEREIRA, Sumaya e OLIVEIRA, Assis. Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias: História, Teoria e Desafios. In: *Revista da Faculdade de Direito UFG*, v.33, n.1, p. 152-166, jan./jun. 2009.

RIBAS, Luiz Otávio. *Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000)*. Monografia. Florianópolis: Curso de Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

Sobre peitos e respeito

À seu Cícero e dona Vânia

Carandiru,

Eldorado dos Carajás,

Chacina da Candelária,

Sonho Real...

Quantos mais?

Quantos mais!

Até que você se comova,

Até que você se mova,

Quantos mais?!

As pessoas são enterradas, são esquecidas,

São sumidas...

As vidas tornam-se nada, muito pouco,

Para eles, para nós, nossas vidas!

E você?

Cidadania, isto vos diz respeito!

Porque em todo peito

Aberto por uma bala, um cassete;

Em todo peito

Que sangra o sangue mais humano,

A dor mais digna pela indignidade

Mais dolorosa,

Há um clamor e uma angústia,

Uma fé e uma luta,

Um sonho e uma realidade.

E este peito, desta gente,

Que você não vê,

Que você não quer ver,
Que você finge que vê,
É igual ao seu
E é tão mais humano que o seu

Porque nele ainda bate
Um coração
(Vivo ou morto).

Assis da Costa Oliveira

A revisitação ao instituto da desapropriação: a necessidade de uma adequação da desapropriação ao contexto das populações afetadas por grandes projetos hidrelétricos

Alysson Lopes da Costa¹
Kessia Silva Moraes²

Resumo: o presente artigo visa estudar a temática da desapropriação das populações atingidas pela implementação dos grandes projetos hidrelétricos, investigando se os processos de remoção dos povos que habitam as áreas afetadas têm, de fato, conseguido preservá-los. Para tal desiderato, optou-se pelo estudo detido no caso da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Nesse sentido, esse estudo buscou ressaltar as peculiaridades que marcam o processo desapropriatório decorrido da implementação deste projeto em específico, para, ao fim, propor que se revise a presente doutrina sobre o instituto, agora sob um olhar da proteção das populações tradicionais e da dignidade da pessoa humana. A revisão bibliográfica da produção doutrinária referente à desapropriação, à interpretação das disposições constitucionais e dos direitos e garantias fundamentais e, especificamente, acerca do processo de formação histórica da região Amazônica, do Xingu, bem como do histórico da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, foi o método de pesquisa utilizado. Com a análise, foi possível verificar que a doutrina administrativista tradicional sobre desapropriação possui sérias limitações para sanar as tensões oriundas do procedimento desapropriatório das populações afetadas. Assim, os processos de desocupação das áreas afetadas, na prática, significam a reprodução da injustiça contra as populações locais, cuja remoção é pautada no lamento e na dor. Portanto, busca, ao estudar a temática, propor que se revise a presente doutrina sobre o instituto, agora sob um olhar da proteção das populações tradicionais e da dignidade da pessoa humana.

Considerações iniciais

A desapropriação, sem dúvida, é, dos institutos jurídicos, um dos mais controvertidos. Trata-se de medida que evidencia a superioridade do interesse público, e por se tratar de hipótese de interferência estatal no patrimônio material e jurídico do indivíduo, é vista como um instrumento injusto. Esta visão é reforçada por dois motivos: a) a forma como o Estado tem conduzido, em geral, as desapropriações necessárias para a execução das políticas públicas e; b) o procedimento para a execução da desapropriação.

Tal sentimento de injustiça se agrava quando se trata de uma desapropriação para a instalação de um megaprojeto (como grandes competições esportivas ou projetos hidrelétricos). Isso porque o interesse econômico que acompanha estas obras acelera o

¹ Advogado. Graduação em Direito na Universidade Federal do Pará. Membro do Núcleo de Assessoria Jurídica e Universitária Popular “Aldeia Kayapó” desde 2012. E-mail: alysson.adv28@gmail.com.

² Advogada. Graduação em Direito na Universidade Federal do Pará. Membro do Núcleo de Assessoria Jurídica e Universitária Popular “Aldeia Kayapó” desde 2010. E-mail: kessia_moraes@yahoo.com.br.

processo desapropriatório, através de uma nítida mitigação dos direitos dos indenizados, de modo que o Estado, não raro, nega proteção aos direitos da população afetada. Assim, estas populações, já reconhecidamente frágeis, são coagidas a se retirarem das áreas afetadas, sendo incerta a sua indenização.

Quando nos reportamos à forma como as desapropriações ocorreram e vem ocorrendo no caso específico da implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, é imperiosa a necessidade da discussão acerca da legitimidade do instituto, de forma a compatibilizá-lo com o espírito constitucional (*Willezurverfassung*) da proteção dos direitos fundamentais, uma vez que na região do baixo rio Xingu, as relações jurídicas de posse e propriedade sequer são predominantes. Surge a partir daí, a latente necessidade de proteger os direitos de populações tradicionais que, não sendo proprietárias ou posseiras, habitam e produzem na terra a ser arrecadada.

O presente artigo, portanto, busca desenvolver uma discussão acerca do reconhecimento dessas populações tradicionais enquanto sujeitos de direitos diretamente atingidos pelas desapropriações, apesar da precariedade jurídica que possuem com a terra que ocupam, propondo-se uma alternativa para tornar a desapropriação menos tormentosa para estas populações (sobretudo as rurais), tornando-as protegidas através de uma releitura constitucional das disposições atinentes à desapropriação.

1. Da desapropriação: aspectos gerais, técnicos e jurídicos

“O que é a desapropriação, e como tal instituto tem sido estudado e efetivamente aplicado no plano concreto?” A fim de investigar a temática que aqui se propõe, é necessário, primeiramente, tecer breves comentários acerca do instituto da desapropriação, para se obter a atual situação do instituto no ordenamento jurídico brasileiro, e como têm sido aplicadas, no plano concreto, as suas disposições. A desapropriação é conceituada por Salles (2009: 78) da seguinte forma:

[s]egundo entendemos, a “desapropriação” é instituto de direito público, que se consubstancia em procedimento pelo qual o Poder Público (União, Estados-membros, Territórios, Distrito Federal e Municípios), as autarquias ou as entidades delegadas autorizadas por lei ou contrato, ocorrendo caso de necessidade ou de utilidade pública, ou, ainda, de interesse social, retiram determinado bem de pessoa física ou jurídica, mediante justa indenização, que, em regra, será prévia e em dinheiro, podendo ser paga, entretanto, em títulos da dívida pública ou da dívida agrária, com cláusula de preservação do seu valor real, nos casos de inadequado aproveitamento do solo

urbano ou de Reforma Agrária, observados os prazos de resgate estabelecidos nas normas constitucionais respectivas.

Trata-se, em suma, de instituto que visa garantir a supremacia do interesse público sobre o privado, sendo este o seu fundamento político e jurídico, por meio da remoção de pessoas e coisas, para a instalação de suas obras em prol da coletividade. Para Sobrinho *apud* Salles (2009: 75), o equilíbrio das forças sociais resulta da harmonização dos direitos opostos, não podendo interesse particular sobrepujar-se ao interesse público, e podemos afirmar ser a desapropriação o instituto que mais reflete tal tese.

A desapropriação, nos termos do art. 5º, XXIV, da CF/88, deverá ser motivada por necessidade, utilidade pública ou interesse social. Isso porque o direito à propriedade, assim como a ordem econômica, são direitos fundamentais, assegurados na própria Constituição; ademais, o modelo de Estado brasileiro é o Democrático de Direito (art.1º CF/88), de modo que o Estado, ao atuar, deverá sempre respeitar, acima de tudo, os direitos e garantias fundamentais assegurados na ordem constitucional nacional.

Nesse sentido, exige-se, para intervenção tão drástica na esfera particular do indivíduo, privando-lhe de seus bens, que haja reais motivos e fundamentos, a fim de se legitimar a ação estatal. A necessidade/utilidade pública e o interesse social assim são explicados por Fagundes *apud* Salles (2009: 79):

6. A *necessidade pública* aparece quando a Administração se encontra diante de um problema inadiável e premente, isto é, que não pode ser removido nem procrastinado e para cuja solução é indispensável incorporar no domínio do Estado o bem particular. A *utilidade pública* existe quando a utilização da propriedade privada é conveniente e vantajosa ao interesse coletivo, mas não constitui um imperativo irremovível. Haverá motivo de *interesse social* quando a expropriação se destine a solucionar os chamados problemas sociais, isto é, aqueles diretamente atinentes às classes pobres, aos trabalhadores e à massa do povo em geral pela melhoria nas condições de vida pela mais equitativa distribuição de riqueza, enfim, pela atenuação das desigualdades sociais.

Ausente do ato de decretação da desapropriação, o fundado motivo pelo qual se está impondo tal medida, a desapropriação transforma-se em ato arbitrário e ilegítimo; de igual modo, caso não seja mais necessário o bem para a consecução dos fins colimados na decretação de desapropriação, poderá o ex-proprietário reavê-lo (retrocessão), ou, caso ao bem seja dada finalidade diversa, em que não haja interesse

público, também será lícito ao ex-proprietário retomá-lo (tredestinação ilícita). Ou seja, para a ocorrência da desapropriação dentro dos ditames legais, exige-se motivo relevante para que o Estado atue, atingindo os direitos individuais de particulares, em busca da concretização do interesse público.

A Constituição Federal (art. 5º, XXIV) assegura também que a desapropriação, caso ocorra nas hipóteses acima aventadas, deverá ser precedida de indenização justa e em dinheiro, paga ao proprietário, para seu restabelecimento (e de seu patrimônio), após sofrer tal sacrifício.

Costa (2013: 34-35), evidencia que o vocábulo justo não deve apenas corresponder ao valor do bem expropriado, mas deve, sobretudo, garantir que o expropriado não sofra prejuízo de qualquer ordem; ao inverso, deve ser o valor capaz de suprir a falta que aquele bem lhe fará; ainda mais se este lhe serve, além da moradia, como fonte de renda. Portanto, deve a indenização ser capaz tanto de suprir a moradia do expropriado quanto aquilo que deixara de ganhar em função do uso de seu bem. Ademais, tal valor deverá ressarcir todos os gastos que o expropriado possua em decorrência da desapropriação, bem como ter seu valor [o da indenização] atualizado conforme a legislação em vigor.

Além de justa, deve a indenização ser prévia. Desnecessário, portanto, afirmar que a verba indenizatória deve ser paga antes da consumação da desapropriação. Por último, a desapropriação deve ser paga em dinheiro. Nas palavras de Meirelles (2012: 681):

2.1.9.3 Indenização em dinheiro: *indenização em dinheiro* quer dizer que o expropriante há de pagar o expropriado em *moeda corrente*. Esta é a regra (CF, art. 5º, XXIV). Por exceção constitucional, permite-se o pagamento em títulos especiais da dívida pública e da dívida agrária, respectivamente, para os imóveis urbanos que não atendam ao Plano Diretor Municipal e para os imóveis rurais (CF, arts. 182, §4º, III, e 184). Por acordo, pode-se estabelecer qualquer outro modo ou forma de pagamento.

Do que se conclui que o valor deve ser pago, preferencialmente, em moeda corrente. Porém, nada impede que, de livre acordo, se estabeleça outro mecanismo para a reparação, desde que o método avençado cumpra com as suas diretrizes constitucionais (antecedência à concretização da expropriação e justiça, nos moldes acima expostos).

1.1. A desapropriação, a propriedade e sua proteção

Toda a legislação vigente em torno da desapropriação fora feita em torno da proteção ao direito de propriedade, a qual se configura enquanto direito fundamental (art. 5º, XXII da CF/88). Isso porque dentro da hierarquia dos direitos reais, a propriedade figura em posição privilegiada, configurando-se como a relação fundamental do direito das coisas, tendo, em si, todos os demais direitos reais (Diniz, 2007: 111-112). Por tal motivo, deve-se traçar breves linhas acerca do instituto da propriedade.

A propriedade, então, consiste no senhorio sobre a coisa, sendo considerado como o feixe de direitos/faculdades que o indivíduo pode ter/exercer sobre o bem. Todos os demais direitos reais são reflexos do direito à propriedade (*jus utendi, fruendi e abutendi*), a qual confere os direitos previstos no art. 1.228 do CC/02.

O *jus utendi* consiste no direito de uso da coisa (limitado ao bem estar da coletividade), retirando dela todos os serviços que ela pode utilizar, sem modificar-lhe a substância; o *jus fruendi* materializa-se no direito de gozar da coisa, explorando-a economicamente. E o *jus abutendi* é o direito de disposição da coisa, a saber, a título oneroso (venda) ou a título gratuito (doação), consumo ou gravação de ônus (penhor, hipoteca, servidão, etc.).

O direito de propriedade nasce sempre com a sua aquisição (personalização do direito em um titular), a qual ocorre das seguintes formas: o registro no título em Cartório de Imóveis, usucapião, acessão e direito hereditário.

A aquisição via registro de título em Cartório de Imóveis competente possui base legal assentada nos arts. 1.245 a 1.247 do CC/02; Lei 6.015/73, arts.167, I, 168 e 169; Lei 7.433/85 e Dec. nº 93.240/86; esta permite a transferência do título por ato entre vivos, com o registro da transação. O que confere valor ao negócio jurídico que pretenda transferir o domínio do bem imóvel e o registro do título translativo.

A aquisição por acessão consiste naquela em que ao proprietário ficará pertencendo aquilo que se una ou se incorpore ao bem. Disciplinada no art. 1.248 e ss. do CC/02, a acessão possui cinco formas: a formação de ilhas; o aluvião; a avulsão; por abandono de álveo e por plantações ou construções.

A usucapião ocorre quando há a posse prolongada da coisa, sem oponibilidade ou reivindicação do verdadeiro proprietário. Trata-se da consolidação da propriedade, dando juridicidade a uma situação que perdurou no tempo, indefinidamente, sem questionamento, satisfeitos determinados requisitos (pessoais e reais). Para sua ocorrência, “a posse *usucapionem* deverá ser exercida, com *animus domini*, mansa e

pacificamente, contínua e publicamente, durante o lapso prescricional estabelecido em lei” (Diniz, 2007: 160).

Por fim, o direito de propriedade proveniente do direito hereditário é aquele obtido quando do falecimento do titular, em favor de seus herdeiros, legítimos ou testamentários, seguindo-se a norma sucessória em vigor, nos termos do CC/02 (Livro V – Do direito das sucessões).

Percebe-se que as formas de aquisição possuem diversas características, as quais nem sempre são satisfeitas. A rigor, não seria absurdo afirmar, principalmente em se tratando de propriedade rural, raros são aqueles que reúnem os requisitos de qualquer destas formas de aquisição do aludido direito, concluindo-se serem raros os casos de formalização do direito à propriedade.

Se vê, em verdade, a posse como direito real marcante das relações jurídicas entre o sujeito e a *res*. Na cidade ou no campo, não raro se vê a celebração de negócios jurídicos que, independentemente serem válidos ou não, negociam direitos diversos da propriedade. Nesse sentido, terminam por exercer a posse, sem, no entanto, satisfazer os requisitos da aquisição da propriedade.

A posse, nos termos do art. 1.196 do CC/02, consiste no exercício, pleno ou não, de algum dos poderes inerentes à propriedade. Logo, é notório que se adotou, no Brasil, a Teoria Objetiva de Ihering, para o qual a posse é marcada pelo uso econômico ou destinação socioeconômica do bem. (Ihering *apud* Diniz, 2007: 37).

Tal teoria considera, para a caracterização da posse, o *corpus*, ou o estado externo da coisa, que desempenha a função econômica; e o *animus*, considerada a forma como o sujeito se manifesta ante o bem de que é possuidor. Não sem razão, costuma-se dizer que a posse seria a exteriorização da propriedade, pois o detentor da posse age como se dono fosse, tendo pleno exercício de fato (e não de direito) dos poderes constitutivos da propriedade.

Na questão campesina, a posse é, indubitavelmente, ainda mais relevante. Não sem motivo, a doutrina emerge o conceito de posse agrária, a qual consiste no exercício da posse, por parte do possuidor, de atividades agropastoris, integrantes da exploração rural, com vistas à subsistência e à produção para a coletividade (Lima, 1992: 84).

Em sua maioria, as relações campesinas com a terra não se pautam na formalização plena da propriedade. Mas decorrem de outras relações jurídicas com o bem imóvel (não dizendo respeito à propriedade), e que também são passíveis de indenização, decorrente do sacrifício de seus direitos em prol da coletividade.

Diante disso, temerária seria a restrição da necessidade de pagamento da indenização decorrente de desapropriação somente aos proprietários, excluindo-se os detentores da posse (ou posse agrária, caso se estiver falando de desapropriação em área rural)

Não sem razão, como se manifesta Costa (2013: 90), a jurisprudência do STJ tem entendido ser o direito de posse indenizável, mediante a arrecadação de terras para desapropriação. Notadamente, no Ag.Rg no Resp. 1.226.040/SP, o Min. Humberto Martins afirmou a necessidade de se indenizar o indivíduo que se vê privado de direitos possessórios em decorrência da desapropriação. Do mesmo modo, o Ministro Luiz Fux, pronunciou-se, no julgamento do Resp. 769.731/PR, citando jurisprudência colhida no repositório do STF, entendendo que a posse é indenizável por ser um bem jurídico, e nessa qualidade, necessita de proteção estatal.

Tal posicionamento concretiza, em nosso sentir, todo o espírito constitucional que fundamenta a interpretação e a aplicação das normas em vigor; isso porque, em último caso, reflete a preocupação das mais altas Cortes em proteger as relações jurídicas que, embora gozem de menor “força” por não estarem formalmente constituídas, possuem relevante importância, pois se relacionam aos indivíduos cuja fragilidade é evidente.

Trata-se de uma interpretação pautada na proteção da dignidade da pessoa humana, submetendo a este princípio as diretrizes gerais de desapropriação delineadas ao norte, tornando-a mais compatível com a nova ordem constitucional e, assim, assegurar a efetiva recomposição a quem se vê despojado do bem cuja posse detinha.

Entretanto, como se verá a seguir, não basta apenas proteger a posse, uma vez que esta, por mais relevante e dominante que seja, não é a única relação jurídica que se faz presente na questão do campo. Sobretudo na Amazônia, cuja ocupação do território se deu de forma conturbada, e pautada tão somente no viés econômico.

2. Da necessidade de uma releitura da desapropriação: uma proteção aos direitos não positivados, mas que fazem jus à reparação

2.1. Um breve esboço histórico da ocupação amazônica: o caso do baixo rio Xingu

E necessário, até para que se compreenda as circunstâncias que nos levam a repensar a forma como se aplicam atualmente as normas atinentes à desapropriação, em se tratando de desapropriações para a implantação de grandes projetos na Amazônia, que se conheça um pouco do processo de formação histórica da região. Aqui, portanto,

nos deteremos à formação do baixo Rio Xingu, onde se localiza a área de implantação da UHE Belo Monte.

Isso porque, excluindo-se as peculiaridades de cada microrregião, o processo pelo qual a região passou, os diferentes atores sociais que a compõem, e as políticas de habitação e ocupação produziram efeitos em toda a Amazônia. Ademais, buscou-se estudar as relações jurídicas que permeiam o procedimento desapropriatório em Belo Monte, para analisar como efetivamente ocorrem as concessões das indenizações em grandes projetos. Assim, usa-se o caso como paradigma.

A região, ensina Costa (2013: 57), antes do século XVIII era ocupada por nações indígenas e outros povos tradicionais que praticavam a agricultura familiar e o extrativismo vegetal. Após, durante o ciclo da borracha, chegou a ser uma das regiões com maior índice de produção do látex, possuindo seringais que seguiam do Marajó até a foz do Rio Xingu. A região ainda participou, ainda que de forma incipiente, do segundo ciclo da borracha.

Esse processo, por óbvio, atraiu um contingente populacional considerável, estabelecendo-se às margens dos rios e nas cidades já existentes na região, após o encerramento do ciclo econômico da borracha. Todavia, foram as políticas federais conduzidas a partir de 1940 que dinamizaram aquele território, “integrando-a” ao resto do país. Lacerda (2013: 155) preceitua que, na década de 40 do século passado, o governo federal elaborou e executou projetos de ocupação do Centro Oeste e da Amazônia.

Mas, segundo Lacerda (2013: 155), foi na época da ditadura militar, sob o discurso da necessidade de ocupação, que a região foi marcada por uma migração mais intensa, acompanhando os grandes investimentos que eram realizados naquele espaço. Sob tal discurso, os projetos de povoamento acompanharam os projetos de desenvolvimento. Para Costa (2013: 58), o plano de ocupação foi assentado nas prospecções de extração mineral, produção agropastoril e nas amplas perspectivas de aproveitamento hídrico para fins de geração de energia elétrica. Não sem razão, os projetos de povoamento possuíam como base as rodovias, e estas, foram traçadas acompanhando o curso dos rios, afim de que houvesse aproveitamento de todo o potencial energético da Amazônia.

Assim, os eixos rodoviários que cortaram a Amazônia foram acompanhados das ocupações regulares e irregulares, bem como houve a gradativa substituição da lavoura de subsistência por pastos extensivos, extração de madeira e (recentemente) cultivo da soja.

Ressalte-se que, em verdade, atraiu-se a população para a Amazônia, sem que se fornecesse qualquer suporte para a instalação desses migrantes. Como leciona Treccani (2001: 165-166), se a Transamazônica foi planejada para acolher pequenos lotes de terra, e os maiores ao fundo, o verdadeiro lema da região foi a ocupação pela “pata do boi”; ou seja, as grandes atividades produtivas dominaram as áreas mais propícias para o plantio, sobrando ao colono ou ao migrante irregular as terras sem condições geológicas favoráveis para a lavoura de milho, feijão e arroz.

A migração oficial (que foi interrompida após a chegada dos colonos naquelas terras) e a irregular (não promovida pelos projetos oficiais de colonização, mas atraída pela promessa de fortuna e pela fuga da seca), bem como o real lema da ocupação da Amazônia, aliada à carência dos entes estatais na região, cujos moradores não dispunham de hospitais, escolas e demais obras de infra-estrutura, gerou uma ocupação desordenada, marcada pela miséria e pelo caos social.

As irregularidades fundiárias eram severas, e com ela, os conflitos na área aumentavam, ante os interesses contrapostos de indígenas, remanescentes de quilombos, seringueiros, colonos, latifundiários, extrativistas e outros atores que compunham o espectro social. Costa (2013: 60) assevera que a tensão fundiária agravava-se diante da complexidade e da informalidade das relações jurídicas estabelecidas em torno das propriedades amazônicas, e das omissões estatais, materializada pelas fraudes notariais e na coação das frágeis populações. Este é o cenário heterogêneo onde ora se implanta Belo Monte. E que acompanha qualquer outro megaprojeto que se pretenda implantar no interior do Pará.

2.2. A desapropriação das populações vulneráveis: necessidade da adequação da desapropriação às peculiaridades locais: o caso Belo Monte

A região do Baixo Rio Xingu, atualmente, é, sem dúvida, uma região marcada pela exploração ilegal de madeira, pelo avanço do desmatamento para o desenvolvimento da atividade pecuária e da monocultura (da soja, majoritariamente).

O poderio econômico é detido por tais atividades, que se aliam a outras (ilícitas), como o tráfico de drogas e o favorecimento à exploração sexual. A força do trabalho utilizada geralmente é explorada sob condições análogas à escravidão, ou subremunerada.

Os territórios indígenas e de descendentes de quilombos, bem como aquelas habitadas por ribeirinhos ou pequenos agricultores estão sob constante pressão do empresariado agricultor e das grandes empresas que desempenham as atividades

extrativas dos recursos naturais. Não sem motivo, graves são as mazelas sociais que marcam aquela região.

A insegurança jurídica quer reina na região é agravada pelo fato de que, em virtude do seu próprio processo de ocupação histórica, poucos serão aqueles que detém a propriedade dos imóveis rurais. Assim, as populações mais frágeis, constantemente ameaçadas, sequer conseguem recorrer ao Poder Judiciário, pois este, comumente, valendo-se do direito como instrumento de dominação e manutenção da ordem, nega proteção aos seus bens jurídicos, em razão de estes não cumprirem os requisitos formais exigidos pela lei.

Por outro lado, a própria noção de propriedade privada não é determinante para algumas populações tradicionais da região, posto que a própria forma de organização se pauta na coletividade.

Outro agravante consiste na concentração de terras sob domínio da União, através da SPU. Treccani (2001: 171), aduz que o Estado do Pará possui, aproximadamente, 122.101.330 hectares, dos quais 103.610.517 hectares pertencem à União, sob diversos títulos (faixa de fronteira, áreas de conservação, terrenos de marinha, etc.). Ou seja, a absoluta maioria das populações atingidas pelas obras de Belo Monte são de domínio da própria União; e desde a égide do novo Código Civil, não há a possibilidade de usucapião de bem público (art. 102 do CC/02 e súmula 340 do STF). Pelo que se entende, portanto, que os indivíduos que ocupam a região sem um justo título de propriedade, jamais o terão pelo decurso do tempo exercendo a posse mansa e pacífica.

Aos ocupantes dos bens públicos da União, restarão apenas as hipóteses de regularização da ocupação (descritos na lei 9.636/98) e concessão de direito real de uso (Lei 11.952/2009), nos quais, como se vê, obterão direitos precários sobre os imóveis. Então pergunta-se: nesse embate de tantos interesses, tanta diversidade das relações jurídicas entre particulares e os bens imóveis, ocasionados pelos mais diversos fatores (os quais tentamos elencar apenas alguns deles), como o Estado deverá agir, ao intentar a desapropriação?

Conforme já visto, a propriedade resta plenamente assegurada, e a indenização devida pela “desapropriação da posse” já encontra sítio seguro na jurisprudência dos Tribunais Superiores. Mas, e os demais direitos, que não os de propriedade e posse? Tais direitos, pertencentes justamente às populações mais frágeis, que habitam a região e lá desempenham suas atividades produtivas calcadas nos métodos tradicionais de produção, serão protegidos?

O histórico de implantação de grandes projetos hidrelétricos possui um perigoso precedente, de não se computar os passivos sociais e ambientais nos custos totais do empreendimento, tornando-o, por óbvio, mais vantajoso, se comparado a outros modos de geração de energia. Trata-se da UHE de Tucuruí, onde, até hoje se luta por indenizações justas e dignas às pessoas removidas daquelas áreas.

Por outro lado, em que pese a jurisprudência das Cortes Superiores, no sentido de se defender a indenização àquele que sofra algum prejuízo em seu patrimônio de direitos em decorrência de determinado ato estatal com assento na responsabilidade aquiliana do Estado, sobretudo no caso de Belo Monte, esta não nos satisfaz por dois motivos, a saber:

- a) não obedecerá aos critérios constitucionalmente elencados para a indenização oriunda da desapropriação; ou seja, não obrigatoriamente será justa, prévia ou em dinheiro, sendo arbitrada após longo e penoso processo, nos termos do art. 927 do CC/02 (extensão do dano), ao invés de obedecer aos critérios expostos no tópico 1 deste artigo;
- b) A aplicação da responsabilidade aquiliana requer a discussão jurídica atinente ao próprio instituto (sobretudo a averiguação da culpa), sendo certamente reprochada sob a alegação da supremacia do interesse público sobre o particular e o regular exercício de um direito; ou seja, pautar-se neste raciocínio para garantir às populações remanejadas não-proprietárias o direito à indenização significa optar por uma lide extensa, com possibilidades de, ao final, não se assegurar o direito à indenização;
- c) O caso específico de Belo Monte é claramente uma desapropriação, conforme demonstram a Res. Aut. nº 2.853/2011 da ANEEL, a qual declarou, para fins de utilidade pública, para fins de desapropriação, em favor da Norte Energia S/A as áreas de terra necessárias à implantação da barragem localizadas no Município de Vitória do Xingu; e Res. Aut. nº 3.293/2011, que, igualmente à primeira, decretou a utilidade pública para o mesmo objetivo, sendo mais abrangente por atingir ainda os municípios de Altamira e Brasil Novo, sejam terras públicas federais ou particulares (Costa, 2013: 88). O que ocorre na região, portanto, são aquisições compulsórias mediante acordo indenizatório, sendo, na lição de Melo (2012: 894), a própria desapropriação extrajudicial.

Na tarefa de prospecção para as aquisições compulsórias das terras rurais necessárias à construção da barragem, foram identificados proprietários, posseiros,

parceiros, meeiros, arrendatários, trabalhadores regulares e sazonais, comunidades extrativistas, ocupantes de áreas públicas (estando ou não em situação de vulnerabilidade) (PBA, 2011: 62/63). Como contemplar, então os direitos (que não os da propriedade e o da posse) destas populações?

Assim, o conceito de indenizado, para fins de desapropriação, deve ganhar uma nova significação, sendo ampliado. Porém, sob o prisma da proteção da dignidade da pessoa humana, consubstanciado na defesa do direito à moradia e da função social da propriedade.

Barcellos (2002: 251) ensina que a dignidade da pessoa humana possui duas acepções, a saber: a liberdade democrática, e o do consenso mínimo. O primeiro seria o campo do debate ideológico na esfera política, resultando na produção legislativa/normativa, cabendo ao Judiciário o estabelecimento de limites de contenção. Já a segunda concepção, o do consenso mínimo, é aquele no qual se considera a dignidade da pessoa humana como um feixe de direitos indiscutíveis, que se configuram como o próprio espírito do princípio, o seu núcleo.

Este núcleo, como ensina Barcellos (2002: 252), por se encontrar assegurada na própria Constituição Federal, é transformada em matéria jurídica, e possui eficácia simétrica; noutras palavras, a sua não realização atrai a atividade do Estado-Juiz para efetivar, através do poder inerente que possui, os efeitos deste mínimo. Assim, a violação do núcleo da dignidade humana, através da negligência a um dos direitos que compõem seu núcleo, ensejam a prestação jurisdicional, para restabelecer a ordem jurídica evitando ou determinando a reparação da violação.

É notório que o direito à moradia se enquadra como direito fundamental à dignidade da pessoa humana. Não sem motivo a Declaração Universal dos Direitos Humanos a institui como essencial para assegurar ao indivíduo um padrão de vida aceitável. De igual modo, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ratificado pelo Brasil por meio do Dec. 591/1992) prevê a obrigação dos Estados signatários de proteger e promover a moradia digna. O Brasil ainda ratificou (Dec. 592/1992) o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos da ONU, o qual prevê a inviolabilidade de domicílio, protegendo a vida privada, a intimidade e a moradia.

Todos estes tratados internacionais, como se sabe (art. §3º CF/88), possuem aplicação imediata e ampliam o rol de direitos fundamentais presentes na Constituição (Piovesan, 2010: 85), pelo que possuem aplicação imediata. Inclusive, havendo violação

do direito à moradia, pode o prejudicado invocar em seu favor tais tratados (e consequentemente, as sanções nestes instrumentos previstas).

A fundamentalidade do direito à moradia é, portanto, plenamente reconhecida. Como aduz Sarlet (2010: 15), o direito à moradia é indissociável da dignidade da pessoa humana, devendo o Estado propiciar condições mínimas para a existência digna.

Já a função social é reconhecida pela ordem constitucional, como restritiva do direito pleno à propriedade urbana ou rural. Mas a função social não é inerente apenas à propriedade; se fala, atualmente, em função social da empresa, ou função social do contrato. Isso porque a função social é princípio, que deverá reger toda e qualquer relação jurídica.

Hoje, não mais se admite a utilização dos institutos individualistas em descompasso do interesse coletivo, devendo sempre aquele estar subordinado ao segundo. Não sem motivo, a função social é exigida para o exercício da atividade produtiva rural (art. 5º, XV, e 186 CF/88) e urbana (art. 170 e 182 CF/88).

A nova ordem constitucional é contundente (seja através de suas disposições afirmativas e sancionatórias) ao evidenciar que, mais relevante do que o direito à propriedade, é exercê-la de acordo a realizar o bem estar coletivo. Nesse sentido, percebe-se que a Constituição busca assegurar a proteção daqueles que buscam dar à terra ou ao imóvel urbano a destinação adequada aos fins sociais.

Diante deste espírito constitucional, nos parece razoável que se indenize o indivíduo atingido pela desapropriação que, mesmo sem ter a propriedade ou a posse do imóvel, destine o imóvel à função social.

Ora, os pequenos agricultores não-posseiros ou não-proprietários, bem como extrativistas, ribeirinhos e parceiros/meeiros dão aos seus imóveis a sua destinação social, utilizando-a para uso e produção, sem agressões ao meio ambiente, ou com impactos ambientais de menor dimensão. Ou seja, tais populações exercem seu direito à moradia cumprindo a função social, fazendo-a produzir para sua subsistência e para os pequenos mercados locais. E, ao serem desalojados, suportam tanto ou maior prejuízo do que os regulares proprietários.

Estas populações, de notória fragilidade, dependem diretamente da relação que possuem com a terra para sua própria sobrevivência. Ao serem despojados desta, perdem sua própria identidade, sendo manifesta a agressão à sua dignidade. Este vínculo que possuem, independentemente da força normativa que possuam, deve ser preservado e defendido.

Por isso defende-se a posição de que, caso seja necessária a arrecadação de terras pertencentes a estas populações, sejam tais relações jurídicas tratadas como se propriedade fossem, fazendo jus, então à uma indenização justa, prévia, se em dinheiro ou mediante acordo que não acarrete perdas ao indenizado.

Diante desta concepção, o indenizado, nos casos de desapropriação destas comunidades tradicionais, não seria apenas o proprietário/posseiro; mas seria todo aquele que dependa diretamente da terra arrecada, sob qualquer condição. E assim, seria credor de uma indenização que respeitasse os ditames constitucionais.

Considerações finais

Durante nosso estudo acerca da temática da desapropriação, percebe-se que o ponto nodal da questão reside no fato de que as suas estruturas possuem como fundamento o direito à propriedade. Assim, a disciplina jurídica termina por proteger apenas o direito à propriedade, havendo lacuna acerca da possibilidade de proteção de outras relações jurídicas dos indivíduos com a terra, o que culmina na negativa de indenização para aqueles que não possuem a propriedade regularizada.

Entretanto, como se percebeu na construção deste artigo, sobretudo no contexto amazônico, a maioria absoluta das populações que habitam a região não possuem a regularidade de seus títulos de terras; assim, qual seria o fundamento para a indenização, em caso de desapropriação?

Como pano de fundo, demonstramos a situação da UHE Belo Monte, cujas desapropriações das populações rurais enfrenta exatamente a situação problema aqui debatida; boa parte dos desapropriados não são proprietários ou posseiros, mas habitam, ocupam e produzem naquelas terras, sendo então aquele bem imóvel essencial à sua própria existência.

Estas peculiaridades que marcam a desapropriação destas populações são o principal motivo para que se interprete o instituto de modo a se compreender que a indenização não será devida somente para o proprietário/posseiro; mas àquele que habite e produza no imóvel, uma vez que a indenização não reparará a perda de direito de propriedade ou de posse; mas compensará a perda do direito à moradia, fornecendo ao beneficiado condições de se restabelecer após tal perda.

Entendemos que tal raciocínio possibilita a concessão de indenização justa, prévia e em dinheiro, nos termos do que se estudou no início deste artigo, assegurando então uma real proteção à dignidade da pessoa humana às populações tradicionais desapropriadas. Sabe-se que somente isto não resolverá definitivamente o problema.

Mas tal reflexão poderá contribuir para tornar o instituto da desapropriação menos injusto com as populações tradicionais, as quais já convivem com uma série de violações sucessivas de direito.

Referências

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios fundamentais. O princípio da dignidade da pessoa humana*. Rio de Janeiro, Renova, 2002.

COSTA, Alysso Lopes da. *A constitucionalidade da carta de crédito enquanto método de indenização das desapropriações das populações rurais da UHE Belo Monte*. Monografia. Belém: Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências Jurídicas, 2013.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil brasileiro – 4º vol: Direito das coisas*. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

LACERDA, Paula Mendes. Movimentos sociais na Amazônia: articulações possíveis entre gênero, religião e Estado. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas, v. 8, n. 1, p. 153-168, jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198181222013000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 7 jul. 2013.

LIMA, Getúlio Targino de. *A posse agrária sobre o imóvel rural*. São Paulo: Saraiva, 1992.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. Atualizado por Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. 38 Ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MELO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. 29 ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PROJETO BÁSICO AMBIENTAL – Usina Hidrelétrica de Belo Monte. 2011. Disponível em <<http://norteenergiasa.com.br/site/2012/05/16/projeto-basico-ambiental-da-uhe-belo-monte/>>. Acesso em 2 abr. 2013.

SALLES, José Carlos de Moraes. *A desapropriação à luz da doutrina e da jurisprudência*. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. O direito fundamental à moradia na Constituição: algumas anotações a respeito de seu contexto, conteúdo e possível eficácia. In *Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE)*, v. 20, 2010. Disponível em <<http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-20-DEZEMBRO-2009-INGO-SARLET.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2013.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Violência e grilagem: instrumentos de aquisição da propriedade da terra no Pará*. Belém: UFPA; ITERPA, 2001.

Circulação de crianças na comunidade quilombola *África*

Assis da Costa Oliveira¹

Resumo: Com base na pesquisa qualitativa realizada na comunidade quilombola *África*, pretende-se analisar as implicações da (re)configuração da dinâmica familiar pela lógica da circulação de crianças. A circulação de crianças envolve o estudo dos deslocamentos migratórios de crianças que possibilitam transferência da responsabilidade de um adulto a outro, sem que haja perda de vínculos sócioafetivos originários. Com isso, há formação de redes sociais de parentesco mobilizadas em função da criança e composição de configurações familiares que relativizam as noções de pai e mãe. A existência de outras relações sócio-culturais de poder-dever familiar não encontra reconhecimento em políticas sociais formuladas pelo Estado brasileiro, como o Programa Bolsa Família, apesar da possibilidade de legitimação jurídica.

Introdução

Antes de tudo, cabe contextualizar como surgiu meu interesse pelo estudo do assunto proposto. De certa forma, tenho duas razões que coincidem – uma de forma teórica, a outra prática – para o fomento desta curiosidade científica.

Ao longo do primeiro semestre de 2008, tive a oportunidade de participar, como ouvinte, da disciplina “Criança, Afetividade e Família”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Motta-Maúes, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (PPGCS/UFPA). Nesta disciplina, tomei conhecimento do fenômeno da circulação de crianças, proporcionando as primeiras estranhezas para com alguns parâmetros da dogmática jurídica relativas às questões dos direitos das crianças e dos adolescentes, além dos direitos das famílias.

Por outro lado, com a apropriação deste conhecimento, pude ressignificar as práticas de extensão universitária que desenvolvíamos no Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), dentro do terceiro eixo de sua atuação, o projeto “Pais e Responsáveis”, no qual passamos a perceber, nos encontros quinzenais que tínhamos com os pais e responsáveis dos estudantes da Escola Estadual José Alves Maia,² uma série de relatos de adultos (até então, aqueles que acreditávamos estarem substituindo temporariamente os pais dos estudantes: avós, tios e amigos) estabelecendo valores de vínculos permanentes com seus respectivos parentes

¹ Professor de Direitos Humanos do Curso de Etnodesenvolvimento da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Altamira. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPA. Secretário nacional do Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais. Membro do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” desde 2004. Advogado. E-mail: assisdco@gmail.com.

² Localizada no bairro da Sacramenta, cidade de Belém, estado do Pará.

estudantes, como se fossem mães ou pais deles, é dizer, tendo um vínculo mais amplo do que a de mera atribuição temporária de responsabilidade, mas de cuidado integral, de residência permanente, entre outras características, que apontavam a presença daquilo que tinha conhecido por circulação de crianças e que, ao mesmo tempo, me fizeram refletir sobre o poder familiar que estas pessoas assumiam, mesmo que a dogmática e a doutrina jurídica, naquele momento, não garantissem a sustentação deste discurso.

Após a conclusão do Curso de Graduação em Direito na UFPA, pude ingressar como pesquisador assistente no Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), coordenador pela Prof^a. Dr^a. Jane Felipe Beltrão, onde empreendi trabalhos de campo (observação participantes e entrevistas) e oficinas junto a comunidades quilombolas localizadas no Pará, como parte das atividades do projeto “Corpo Presente: representações de saúde entre quilombolas e políticas públicas” (Beltrão, 2010), cujos resultados originaram a constatação de que o fenômeno da circulação de crianças também ocorria em povos e comunidades tradicionais – a exemplo do que também demonstrou Pereira (2002 e 2011) em relação aos povos indígenas e Godoi (2009) e Marin (2008) quanto às comunidades camponesas – ao menos com relação à comunidade quilombola *África*, localizada no atual município de Moju, no estado do Pará.

Em *África*, a ideia da circulação de crianças não somente se aproximou da questão do poder familiar, como também expandiu as implicações desta ligação para a efetivação das políticas sociais do governo federal, especialmente o Programa Bolsa Família (PBF), cuja crítica constitui o ponto central do presente artigo.

Para tanto, iniciarei o presente artigo trabalhando o conceito de circulação de crianças, para depois problematizar a realidade sociocultural da comunidade quilombola *África*, a partir de entrevistas realizadas com moradores e anotações dos diários de campo. Em seguida, discutirei as implicações que as dinâmicas familiares quilombolas, baseadas na circulação de crianças, podem engendrar no do direito à convivência familiar das crianças e no acesso à política sociais, especialmente, neste caso, o PBF.

1. Somando mães e pais: entendendo a lógica da circulação de crianças

A circulação de crianças é um conceito antropológico criado por Fonseca (1995) que envolve o estudo dos diferentes deslocamentos migratórios das crianças que possibilitam a transferência da sua responsabilidade de um adulto para outro. Em termos práticos isto significa a saída das crianças da casa dos seus parentes para irem morar na casa de outros adultos de parentesco consanguíneos ou afins, sem que haja a perda de

seus vínculos sócioafetivos originários – inclusive, com a possibilidade de novas migrações e constituição de outros laços de parentesco, tendo por traço comum a manutenção dos vínculos sócioafetivos anteriores.

Trata-se de fenômeno estudado em diferentes contextos socioculturais (Mead, 1963; Peixoto, 2000; Sá, 1992) envolvendo a formação de arranjos familiares que tomam a criança como eixo difusor e estruturante. No Brasil, manifesta-se: (1) no regime da tutela infantil vigente até o Código do Menor de 1972, em que o juiz determinava a entrega dos denominados menores infratores e/ou órfãos pertencentes às classes populares à famílias que se dispunham a criá-las; (2) na tarefa de cuidar ou reparar crianças por algumas horas, realizada por outras crianças ou por adultos de forma repentina ou permanente, gratuita ou remunerada; (3) nos circuitos de fluxo mais curto e intermitente, de repetida frequência, que incidem basicamente nas crianças de camadas médias e altas, devido os múltiplos afazeres provenientes de suas rotinas; (4) os encaminhamentos informais de crianças por seus pais ou responsáveis, por períodos longos ou breves, às “crias de casa de família”; (5) a criação de meninos e meninas advindos das obrigações do parentesco ou por desejo particular de alguém (filhos de criação) (Motta-Maués, 2004).

Nos dois últimos casos em especial, uma das características mais importante é a constituição de redes sociais de parentesco (Fonseca, 1995; Goody, 1982; Motta-Maués, 2008) que são mobilizadas em função da criança, mas também servem para estreitar laços entre os indivíduos da rede, possibilitando a expansão do grupo na medida em que seus indivíduos passam a repartir as responsabilidades parentais, transformando afinidades momentâneas em relações que perduram, às vezes, por toda a vida.

Assim, tem-se a composição de configurações familiares que transcendem a lógica sóciojurídica hegemônica da conjugalidade, possibilitando a emergência de relações de consanguinidade e afinidade alternativas (Fonseca, 2000) ao modelo preponderante, assentadas em valores de solidariedade, e por vezes de rivalidade, que relativizam as noções de pai e mãe como funções simbólicas que podem ser atribuídas e distribuídas a mais de uma pessoa, resultando, muitas vezes, numa autêntica *soma* de mães (Fonseca, 1995) e pais, com responsabilidades e poderes definidos – não sendo nenhuma surpresa, por exemplo, a coexistência de três, quatro ou até cinco mães para uma mesma criança (Fonseca, 2006).

Da totalidade do fenômeno explanado em síntese, cabem agora dois recortes que delimitam a abrangência analítica do presente estudo.

Em primeiro lugar, as práticas de “circulação de criança” não devem ser confundidas ou assimiladas às regras da adoção normativamente estabelecidas, pois esta se configura pela transferência total dos direitos e deveres sobre a criança adotada (Maciel, 2007; Sarti, 1996), gerando parentesco civil (legalmente instituído) que traz em seu bojo a obrigatória desvinculação sóciojurídica dos laços de consanguinidade ou afinidade originários, instituindo-se nova relação de filiação em que só pode haver um pai e uma mãe, por assim dizer. A circulação de crianças, por outro lado, ocorre, principalmente, tendo em conta obrigações morais que caracterizam as práticas populares, reiterando o primado dos costumes sobre a lei (Fonseca, 2006; Motta-Maués, 2004; Sarti, 1996), provocando a quebra da unicidade (e universalidade) do discurso jurídico estatal hegemônico sobre os arranjos familiares (família conjugal/monoparental) ante a significação cultural local de dinâmicas familiares alternativas que gozam de popularidade e legitimidade, ordenando as estruturas de parentesco de modo polifônico, é dizer, possibilitando a emergência de situações socioculturais nas quais a simultaneidade de pais e mães (no plural!) para uma mesma criança torna-se prática cotidiana e moralmente justificada.

Segundo, que busco estudar o fenômeno da circulação de crianças focando na abordagem relativa à última modalidade definida mais acima (filhos de criação) e circunscrita aos atores das comunidades quilombolas. A razão para este recorte é dupla.

De um lado, não há na literatura acadêmica nenhuma referência de estudos socioantropológicos que analisem o fenômeno da circulação de crianças em comunidades quilombolas. Na verdade, a ausência é mais ampla, pois o estudo das crianças quilombolas carece de difusão e autonomia teórico-metodológica, e trabalhos como o de Santos (2008), que analisou a construção da identidade étnica de crianças pertencentes à comunidade quilombola de *Muquém*, no estado de Alagoas, parecem indicar a riqueza e complexidade que tal campo de estudo possibilita.

Por outro, iremos privilegiar, metodologicamente falando, o estudo das relações sociais de crianças que circulam por terem o *status* de filhos mesmos para aqueles que as tomam como responsável (Figueiredo, 1999), diferente do que ocorre com as “crias” de família, cujo status é de submissão e exploração hierárquica.

É lógico que uma abordagem interdisciplinar da questão, seja qual foi o ponto a ser mais bem detalhado ou desvelado, não pode ser feita sem a prévia compreensão de que os aspectos locais desta prática devem ser tomados como formas de constituição simbólica de imperativos estruturais que tomam sentido e valor para os grupos que os representam, constituindo-se em versões do mundo, é dizer, formas pelas quais estes

grupos dão significado a seus atos e organização as suas ações. Dito de outra forma, a circulação de crianças é sempre um modo particular de se imaginar as relações de parentesco e o processo de transmissão e filiação, além da própria definição simbólica e funcional do que é ser mãe e/ou ser pai.

O “saber local” (Geertz, 1998) opera aqui para postular que o debate sobre a diversidade cultural não pode mais ser desenvolvido em termos das fronteiras geográficas ou da perspectiva de encontrar os “outros” (radicalmente diferentes) nos confins “exóticos” do país. As sociedades complexas atuais, em plena época de globalização econômica e intensificação das migrações planetárias, nos levam a perceber que os estilos de vida diferenciados estão do nosso lado, em nossos vizinhos de moradia ou bairros, muitas vezes, porque a cultura, ao ser apreendida como processo de significação da realidade em vista da produção de determinado tipo de interação com o/no mundo, sinaliza que a produção cultural (e a diversidade cultural) não está somente nos artefatos, crenças ou tradições, tampouco só naquilo que conhecemos por patrimônio culturais, mas sim na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido.

O estudo do fenômeno da circulação de crianças, em variados contextos socioculturais, implica no reconhecimento de que mesmo os conceitos mais caros – em termos de estabilidade conceitual – as sociedades nacionais, como pai, mãe e família, podem (e devem) ser relativizados, para que possamos nos familiarizar com as diferenças culturais e estranhar nossas definições naturalizadas.

2. Caminhos da circulação: a realidade social da comunidade quilombola *África*

A luta pelo reconhecimento institucional da identidade quilombola envolve o engajamento estratégico das memórias coletivas para afirmação identitária, organizacional e efetivação de direitos.

Das memórias coletivas surgem as narrativas dos mitos de origem e do processo de formação comunitária que entrelaçam identidade e território de modo a indicar que a historicidade não pode ser revisitada sem que a perspectiva sociocultural esteja ligada à apropriação da terra – modos de atualização dos significados ligados à memória que seguem oferecendo sentido aos dilemas vividos no presente, bem como reificando as referências de identidade e os valores comunitários (Chagas, 2005).

Na comunidade quilombola *África*, não somente os direitos se encontram enraizados nas memórias e narrativas, também as relações de parentesco estão profundamente articuladas com a formação sociocultural.

Os moradores mais velhos costumam contar que a origem da comunidade está associada à existência, no século XIX, de um senhor branco, dono de engenho, que era “fazedor” de filhos, denominado de velho Resende.

Dona Cecília, 48 anos, informou que um dos filhos que o velho Resende teve fora do casamento foi com uma escrava negra, e “... parece que [a criança] teve direito a herança da terra onde hoje se localiza a comunidade, sendo este o início da história da negritude da população atual” (fala durante oficina realizada dia 28/03/09).

Esta escrava negra, de acordo com Dona Alice, 51 anos, “... veio do continente africano dentro de um navio...” (fala durante oficina realizada dia 28/03/09), e o filho originado da relação com o velho Resende ganhou o pedaço de terra correspondente ao local do quilombo atual, motivo, também, do nome da comunidade se chamar África, em homenagem a sua mãe de origem africana.

A ideia de um “tudo começou” está menos ligada à afirmação de certa “origem temporal” do que de início da territorialização da identidade quilombola. Na representação da comunidade *África* sobre seu passado, a aparição do velho Resende marca o início de uma história social que se desenvolve e se confunde com os atos de delimitação territorial (Arruti, 2005).

Os detalhes dos primórdios da comunidade foram dialogados com o Sr. Abel, 77 anos. Segundo indicou, sua bisavó, de nome Isabel, era africana e foi a primeira habitante da localidade. No entanto, a região já era dividida em três localidades – *Samauma*, *Frecha* e *Piqueuaçu* – cujos nomes são decorrentes das famílias que lá moravam. *África* e a comunidade mais próxima de nome *Laranjituba* se formaram dentro da circunscrição territorial dos três terrenos originários, sendo que *Laranjituba*, de acordo com o entrevistado, se encontra dentro das terras de *Frecha*, e *África* localiza-se no interior de *Samauma*.

... a minha avó conta que quando ela era criança ainda ia com a mãe dela que ia trabalhar pro senhor [escravagista]... depois, o terreno aqui de *Samauma* era do meu bisavô, mas ele [avô] era filho bastardo, ele [bisavô] não reconheceu [o filho, avô do entrevistado] e nem casou com a mãe dele, um dia ele falando disse assim: ‘olha, eu vou dar uma área de terra pro meu filho’ e tinha um senhor que era muito sabido e disse pra ele [bisavô]: ‘não, tu não pode dar, porque ele [avô] não é reconhecido, tu não é (sic) casado com a mãe dele, ele não tem direito, então tu quer dá pra ele, tu vende (sic) pra ele, tu vende.’ Foi que ele vendeu duzentos e cinquenta braçada de frente com o que desse de fundo... aí foi que foi tirado essa escritura (...) em 1907 (Abel, entrevistado em 08/05/09).

No entanto, as péssimas condições de armazenamento da escritura no cartório levaram a deterioração do papel por ação de cupins, restando somente o selo. Desse modo, o direito à terra foi transmitido pela história oral do parentesco africano/quilombola e (perda) do documento cartorial, reafirmando a importância simbólica e política conferida à ancestralidade (Leite, 2004).

A ascendência quilombola é revisitada de modo a possibilitar à escrita da memória histórica a partir das narrativas dos descendentes, cuja consequência direta é a relativização do modelo generalizado da resistência contra a escravidão – de senso comum nos livros didáticos sobre a história do Brasil – pela instrumentalização da história oral como ponto-de-vista nativo de validade política e simbólica. Na comunidade *África*, foram os enlaces extramatrimoniais e negociações sóciojurídicas que permitiram a formação (da identidade) do “ser quilombola”.

Outro fato comum nas diversas narrativas é a presença e condição central da criança como o agente que possibilitou a destinação de um território para que se pudesse constituir historicamente a comunidade quilombola. A criança, segundo os relatos, recebe de herança uma terra devido os laços sanguíneos com um homem branco, mas toda a construção social dado ao local passa a ser simbolizado numa perspectiva de apropriação coletiva e cultural, portanto, de continuidade histórica que apoia-se na “herança” africana de sua mãe.

Logo, embora o legado da *África* tenha sido construído em torno da apropriação privada das terras, à permanência e continuidade tornou-se de interesse coletivo, de modo a estruturar identidade cultural específica com uso e transmissão do direito costumeiro a terra. De acordo com Cardoso e Cardoso (2008), tais regras são formadoras não apenas de maneiras de garantir um espaço geográfico e definir as relações entre os sujeitos que lá habitam, mas representam a formação de um espaço jurídico que simboliza um universo de possibilidade de relações de direito entre a população residente.

Uma das regras construídas na comunidade, que assume importância até a atualidade, é a transmissão das terras somente aos herdeiros dos três troncos familiares existentes: Nascimento, Cardoso e Moraes de Oliveira.³

³ O grupo Moraes de Oliveira, apesar de originário na localidade, possui muitos parentes que migraram para o distrito de Icoaraci, pertencente à cidade de Belém/PA, onde residiram por muitos anos. O Sr. Bruno, liderança local pertencente ao grupo familiar Moraes de Oliveira, explicou que o motivo da migração foi às precárias condições de vida na localidade antigamente, leia-se: pobreza. Ao mesmo tempo, o deslocamento permitiu que ele e muitos de seus irmãos tivessem oportunidade de concluir o ensino fundamental e, em alguns casos, também o ensino médio. Com isso, Bruno justifica na migração e na oportunidade de estudo “completo” a não existência de casamentos entre parentes no seu grupo

Porém, se a transmissão das terras é feita de modo a permitir que os filhos ocupem os terrenos em volta da casa dos pais, a convivência familiar indica a existência de processo sociocultural de circulação de crianças na comunidade, numa lógica que faz com que as avós passem a cuidar e, por vezes, disputar (d)os netos por longos períodos, em decorrência do alto grau de migração das gerações mais novas para outras áreas urbanas em busca de trabalho e/ou estabelecimento de novos arranjos familiares que demandam a preterição, pelos parceiros, dos filhos originários de vínculos anteriores.

As meninas acabam arrumando filho, aí quando elas encontram um novo relacionamento, aí [os maridos] já não aceitam ou então os avós já estão acostumados com as crianças e já não deixam mais a mãe levar, entendeu. Aí no meu caso, não é que eu não deixe a [nome da filha] levar, é que por enquanto ela não tá com condições de [criar a menina] ... (Cecília, entrevistada em 08/05/09).

A qualidade moral inscrita no fato de ter um filho está sempre associada à ausência de vínculos conjugais e patrimoniais. “[F]icar grávida sem se juntar...”, como resume o Sr. Abel, implica na necessidade de sustentar o filho de forma autônoma, pois os homens acabam não assumindo as crianças ou assumindo-as sem condições financeiras de custeio.

Normalmente, as uniões conjugais intra ou intergrupos familiares, além das entre homens da localidade com mulheres de fora, costumam ocasionar a aquisição de parte do terreno de pertença dos pais do marido para a construção de nova moradia e estabelecimento de divisão sexual do trabalho focado nas atividades laborais na roça, especialmente com plantação de milho, mandioca e arroz para subsistência ou venda do excedente.

Nos casos em que mulheres da localidade se unem com homens de fora, o procedimento é distinto. A situação passa a envolver a possibilidade de deslocamento migratório da mulher para residir na localidade do homem e, em se tratando de estrutura familiar na qual o cônjuge se tornaria o padrasto para o filho que a mulher já possuía, fruto de relações anteriores, passa a existir a possibilidade de circulação de crianças com os parentes ascendentes.

Assim, as negociações em torno da existência ou não de circulação de crianças, ou do modo como ela ocorre, partem do contexto sociocultural de relações sociais num

familiar. Os grupos familiares Cardoso e Nascimento são os que residem “desde a origem”, ou seja, que sempre estiveram nas comunidades. De acordo com o Sr. Bruno, por “não terem saído”, ocorreram (e ocorrem) muitos casamentos entre parentes, daí haver muitas crianças na escola com sobrenomes idênticos, tipo: Nascimento do Nascimento ou Cardoso de Cardoso.

recorte de gênero marcadamente focado nas mulheres quilombolas. Aqui, a gravidez só evidencia o sentido de responsabilidade social ou de instrumento para independência pessoal da família de origem (Sarti, 1996) se houver a estruturação de relações conjugais prévias, onde a posição do homem seja menos o de mantenedor econômico do que o de possibilitador da fixação do lugar da criança na estrutura familiar originária.

A ausência ou insuficiência da presença prévia do homem ou emergência de novos arranjos familiares abre espaço para a ativação da rede social de parentesco no cuidado com as crianças, e são as avós que vêm em socorro para (re)começar uma segunda carreira de mães e pais.

Com dona Cecília, ocorreu de sua filha, mãe solteira aos 18 anos, migrar para o distrito de Icoarací, na cidade de Belém/PA, em busca de emprego e, depois de um tempo, de nova constituição familiar, necessitando deixar a criança residindo permanentemente com a avó.

Na família do Sr. Abel, as duas filhas foram mães solteiras ainda muito jovens e “largaram”, expressão usada pelo entrevistado, as crianças com ele e sua mulher, dona Angélica, 73 anos, para procurar marido. Quando enfim se “juntaram”, os esposos não quiseram cuidar das crianças, apesar de uma delas ter tido mais dois filhos e a outra mais um, com os respectivos maridos, que residem com eles.

Na medida em que passam a cuidar dos netos, e se afeiçoar deles, as crianças também passam a considerá-los, e nomeá-los, de mãe e pai, o que reforça os vínculos da criação e a elasticidade no uso das categorias mãe e pai, pois as crianças chamam assim aqueles que cuidam delas (Sarti, 1996).

No entanto, as relações sócioafetivas envolvem, ainda que não explicitamente, disputas geracionais onde “... os direitos e obrigações dos dois conjuntos de pais começam a se embaralhar” (Fonseca, 1995: 35). O “acostumar-se” com o outro, entre avós e netos, e a ausência temporária ou permanente dos pais biológicos, abrem espaço para produção e negociação de condições/exigências entre avós e pais em função das crianças.

Para Cecília, a condição/exigência para que sua filha possa reaver o cuidado permanente da criança está atrelada à melhoria da qualidade de vida:

[p]elo menos ela tenha uma boa casa, que eles moram [hoje] em casa alugada, que por acaso ela arrumasse um emprego onde ela tivesse condições de pagar uma pessoa para tomar conta, ou mesmo que ela quisesse levar eu não ia impedir, entendeu, porque a filha é dela (Cecília).

Dáí o reforço, para Cecília, em sustentar a incompatibilidade, atualmente, desta transferência, pois, além de intentar garantir a felicidade de sua neta, o que transpassa no discurso é a necessidade da consolidação de certa confiança no “outro” parente de que o bem-estar da criança será garantido. Paralelamente, esta confiança se sustenta na tensão (implícita) dos direitos decorrentes da criação e os oriundos da gestação. Neste caso, todos os interlocutores parecem concordar com a prevalência dos direitos da “mãe genitora” sobre os da “mãe de criação”, ainda que isto lhes coloque numa situação desfavorável.

A lógica da maternidade e os vínculos biológicos mãe-filho envolvem negociações sócioafetivas que reforçam a construção simbólica entorno da/do obrigação/direito da “verdadeira” mãe. A cartada final, ou seja, a retomada do cuidado permanente pela “mãe biológica” depende exclusivamente dela, mas acaba sendo algo fragmentado e, mesmo, eclipsado pelos condicionamentos/exigências definidos ao longo do discurso e nas práticas cotidianas, onde o comportamento e o bem-estar da criança se inserem como elementos para mediar a compreensão de quem tem o “verdadeiro” direito de cuidá-la.

... e a [nome da criança] se acostumou comigo e não quer mais saber da mãe dela, ela vai pra lá [casa da mãe], mas ela fica muito triste, e mesmo eu não quero que ela vá pra lá porque morar com padrasto, pra menina, não é bom (Cecília).

Além disso, a liberdade dos pais biológicos de reaver o convívio com seus filhos encontra limites de concretização em decorrência da aludida igualdade obrigacional de avós e pais no cuidado das crianças. Com isso, todo um sistema de valores socioculturais é acionado para favorecer o poder familiar dos avós, a começar pelos benefícios decorrentes do território étnico que potencializam o cuidado qualificado das crianças e desenvolvem a possibilidade dos recursos naturais condicionarem as dinâmicas familiares.

Assim, eu digo: ‘deixa eles virem comigo pra gente tomar açaí, comer frutas’, porque lá [na cidade] é caro pra comprar e aqui a gente tem graças a Deus, porque Deus nos dá, só a gente subir na árvore e tirar o nosso jantar... Eu trago eles pra comerem frutas, depois eu vou levar (Alice, entrevista realizada em 08/05/09).

O caso de Alice difere do de Cecília, pois sua permanência com os dois netos, de seis anos ambos, é mediada pelo fato de ela própria ter engravidado aos 46 anos de idade e tido um menino que tem hoje cinco anos. Porém, não é nesta proximidade

geracional que ela se apega para justificar os constantes pedidos feitos aos pais dos netos para os deixarem passar curtas temporadas de convívio em sua casa, e sim numa referência comparativa (e hierarquizada) entre cidade e campo, onde as facilidades alimentares existentes no último se convertem num melhor ambiente para as crianças residirem, auxiliada, paralelamente, pela ajuda que os netos dão no trabalho na roça.

Tal como aponta Godoi (2009), em análise à circulação de crianças em comunidades camponesas do sertão do Piauí, em nenhum momento a questão é tratada pelos interlocutores como um problema social, antes sim enquanto um processo social sedimentado em valores tradicionais e numa ética marcada pela reciprocidade, pois, na medida em que as “mães biológicas” solicitam aos avós que as ajudem na criação de seus filhos, estes, com o tempo de convívio, passam a possuir vínculos afetivos e simbólicos que os habilitam a terem o mesmo *status* de mãe/pai, apesar de terem a consciência da distinção para com as “mães biológicas”.

É, sobretudo, uma ética que perpassa a generosidade e a obrigatoriedade entre relações de parentesco quilombolas. Por isso mesmo, concordo com Godoi (2009) e Pereira (2011) quando enfatizam o fato da “circulação de crianças” ser um aspecto constitutivo da organização social dos grupos étnicos integrado a um arranjo cultural de família e que repercute na conformação jurídica que tais representações possam ter ou reivindicar.

Assim, o direito à convivência familiar e comunitária encontra, nos casos de circulação de crianças na comunidade quilombola *África*, processo de relativização da instância familiar – pelo menos, da família nuclear ocidental – com consequente introdução de pluralismo de sujeitos portadores da função simbólica de mãe e pai com quem o poder-dever acaba diluído ou circulando pelos distintos espaços e agentes que compõe o arranjo familiar das crianças, tornando o exercício do poder familiar estruturado não pela *lógica da exclusividade* – monopólio sóciojurídico da unidade familiar ocidental – mas pela *lógica da complementaridade*, onde é possível a coexistência partilhada do poder entre várias “mães” e “pais” fundados em função da criança.

Trata-se de forma sociocultural de poder familiar que se legitima na medida em que as próprias construções nativas dos referenciais de mãe e pai passam a indicar que, para as crianças, os detentores do direito de portar este *status* são aqueles que por elas demonstram a preocupação do cuidado cotidiano.

3. Políticas sociais e (in)compatibilidades interculturais

A tradição local de constituição familiar na comunidade quilombola *África* acaba não obtendo respeito e possibilidade de tradução intercultural quando interage com os discursos e práticas sociais externas à comunidade. Em diversos momentos, os interlocutores explicitam a frustração de não portarem reconhecimento institucional do arranjo familiar para lograrem inscrição nas políticas sociais do governo federal, em especial do PBF.

Para o Sr. Abel, a inércia de suas duas filhas de ir atrás da ajuda financeira governamental, por meio da inscrição das crianças no PBF, torna-se barreira intransponível na medida em que ele acredita não estar autorizado a pleiteá-lo, pois, como mesmo diz, “... eu não posso fazer porque eu sou avô.”

A referência local é de impedimento legal da inscrição porque os parâmetros disponíveis e os discursos dos funcionários circunscrevem os limites da dinâmica familiar ao arranjo nuclear, onde cabe a mãe ou ao pai a responsabilidade e o direito ao apoio socioeconômico.

Quando eu fui fazer [a inscrição no Programa Bolsa Família], a [nome da neta] tinha um ano e pouco, e a menina [funcionária] disse ‘não, a senhora não pode colocar o nome da [neta], a senhora tem que mandar a mãe dela fazer pra ela, a mãe dela vai ter que fazer a parte dela’, e nesse tempo a mãe dela morava comigo ainda, e mesmo assim ela tinha que fazer o dela e eu tinha que fazer o meu separado (Cecília).

Neste período, Cecília conseguiu inscrever seus dois filhos na política social, mas a neta acabou ficando sem o auxílio, haja vista a mãe não ter se comprometido em pleiteá-la, e a avó estar impedida em decorrência do discurso legal e institucional.

De fato, a Lei nº. 10.836/2004, que criou e regulamentou o PBF, estabelece, no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso I, a seguinte definição de família: “unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco ou de afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros” (Brasil, 2004).

Segundo Oliveira (2014), apesar das noções de unidade nuclear e grupo doméstico possibilitarem a inclusão de entidades familiares para além das famílias conjugais, o certo é que não contempla ainda a dinamicidade cultural das relações familiares encontradas entre povos indígenas e, posso dizer, também entre comunidades quilombolas.

Por outro lado, a ideia de “ampliação eventual” da unidade nuclear coloca em evidência a presença de modelo familiar hegemônico que sustenta a regra de conformação da noção de família presente na normativa do PBF. Esta ampliação, ao que tudo indica, mais do que eventual, materializa-se num grau de discricionariedade dos agentes estatais em definirem “quando” e em que “conformações de parentesco” seria possível aceitar esta ampliação da unidade nuclear, decisão que envolveria, tal como apontado na fala de Cecília, a aceitabilidade a partir de um conjunto de valores culturais e enredados em relações de poder assimétricas que autorizam apenas algumas dinâmicas alternativas de família.

No entanto, é importante retomar a compreensão de que a circulação de crianças em grupos étnicos torna-se um aspecto da organização social e da conformação dos arranjos familiares em processos sociais pautados numa ética da reciprocidade, para avançar no sentido de articular tal dimensão cultural da circulação de crianças com aportes normativos dos direitos humanos e direitos quilombolas que possibilitem o fortalecimento das configurações nativas e a reformulação das regulamentações estatais.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) recepciona os marcadores do pluralismo das relações familiares ao consagrar o reconhecimento normativo da existência e igualdade de condições à união estável (art. 226, §3º), as famílias monoparentais (art.226, §4ª) e a universalidade dos filhos (art. 227, §6º). Porém, como adverte Maria Berenice Dias, “... os tipos de entidades familiares explicitados são meramente exemplificativos, sem embargo de serem os mais comuns, por isso mesmo merecendo referência expressa” (2007: 39).

Igualmente, os direitos constitucionais quilombolas encontram-se inscritos, de maneira mais explícita, no artigo 68 da ADCT/CF/88, envolto no direito a titulação da (propriedade coletiva da) terra, mas sua interpretação não pode ser feita sem levar em consideração outros artigos da própria Constituição (Treccani, 2006), em especial os artigos: (1) art. 3º, que apresenta os objetivos fundamentais, entre eles o de erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quais outras formas de discriminação; (2) art. 215, que protege as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e dos outros grupos participantes da formação histórica da sociedade brasileira; (3) art. 216, que prevê o tombamento dos documentos e os sítios detentores de reminiscência histórica dos antigos quilombos.

No entanto, sobressai a ideia de alargamento conceitual da definição de direitos culturais contida no artigo 215 da CF/88 pelo advento da noção de cultural como

atualização constante e incessante de significados e valores coletivos próprios a determinado grupo humano. Assim, os grupos étnicos, no processo conflituoso e sociopolítico de construção da diferença e da identidade, significam a cultural via mobilizações político-organizacionais de construção da identidade e dos modos de vida, aspecto analítico fundamental para que a garantia estatal do pleno exercício dos direitos culturais quilombolas seja re-situada para *direito a organização social dos quilombolas*, onde os arranjos familiares e as relações de parentesco sejam compreendidos/reconhecidos pelas perspectivas política, simbólica e histórica.

Em face da garantia à convivência familiar, há toda uma tendência de buscar o fortalecimento dos vínculos familiares e a manutenção de crianças no seio da família natural (Dias, 2007). Porém, esta lógica deve ser relativizada no contato com a diversidade cultural e o direito à diferença, onde os referenciais de conjugalidade e parentalidade são resignificados ante o acionamento de rede social em função da criança, composta por agentes que estabelecem relações sócioafetivas nas práticas cotidianas e permanentes de cuidado, cuja principal consequência é o deslocamento/pluralismo das funções paternas e maternas, condição interdependente da possibilidade de reordenação do poder familiar pela lógica da complementaridade.

A Doutrina da Proteção Integral também apresenta pressupostos jurídicos que fundamentem uma melhor inserção e respeito à diversidade cultural. Sem dúvida, em relação às comunidades quilombolas, entre outros grupos tidos por “minorias étnicas”, pesa a favor o artigo 30 da CDC, que estabelece:

[n]os Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e práticas a sua própria religião ou utilizar a sua própria vida (ONU, 1989).

Assim, tem-se a garantia jurídica internacional de reconhecimento da inserção das crianças quilombolas dentro de contexto sociocultural coletivo marcado por formas diferenciadas de construção social da infância e estrutura organizacional, reforçando o direito à autodeterminação em relação à maneira como imaginam o “ser criança” e os efeitos jurídicos e sociais decorrentes na interação com a sociedade nacional. Ao mesmo tempo, refere-se à atribuição de obrigações negativas e positivas aos Estados nacionais para preservação dos direitos coletivos e individuais, da cultura e dos modos de vida tradicionais dos grupos ditos “minoritários”.

No entanto, é pela recente alteração do Estatuto da Criança e Adolescente, com a promulgação da Nova Lei de Adoção (Lei nº. 12.010/2009), que as possibilidades de inclusão normativa e social dos arranjos familiares quilombolas estruturados a partir da circulação de crianças podem ser melhor recepcionados.

A Nova Lei da Adoção possibilitou a inclusão do conceito de família extensa na parte geral do ECA, tipificando-a, no art. 28, § Único, do ECA, da seguinte forma: “[e]ntende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (Brasil, 2009).

Por estar na parte geral esta norma tem validade para toda população brasileira e serve de domínio privilegiado para adequação da rede de atendimento, políticas públicas e decisões judiciais ao reconhecimento do pluralismo das relações familiares que tem origem em qualquer relação de afetividade/afinidade e se estende para além do padrão moral hegemônico da conjugalidade heterossexual, apesar de preservá-la como ponto de partida da própria expansão conceitual.

O desafio hermenêutico da proposta está em deslocar o centro da instrumentalidade do conceito de família da dignidade dos indivíduos – condição que em si representou importante avanço sóciojurídico ao se sobrepor a perspectiva patrimonialista da família – para a dignidade dos grupos ou coletividades familiares que operam em função da socialização e do cuidado das crianças.

Referências

ARRUTI, José Maurício P. Etnografia e história no Mocambo: notas sobre uma “situação de perícia”. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). *Laudos Periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: NUER/ABA, p.113-136, 2005.

BELTRÃO, Jane Felipe. *Corpo Presente: representações de saúde entre quilombolas e políticas públicas*. Belém: UFPA, Edital MCT/CNPq/MS-SCTIE-DECIT 26/2006, Processo n. 409794/2006-6, 2010. (Inédito)

BRASIL. *Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004*. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. *Lei Nº 12.010, de 3 de agosto de 2009*. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm>. Acesso em: 19 mai. 2014.

- CARDOSO, Luís Fernando Cardoso. *A Constituição Local: direito e território quilombola na Comunidade de Bairro Alto, na Ilha de Marajó – Pará*. Brasília: Ministério da Educação; CAPES, 2008.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 4 ed. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2007.
- CHAGAS, Miriam de Fátima. Estudos antropológicos nas “comunidades remanescentes de quilombos”: sinais que amplificam a luta por uma vida histórica, vida jurídica. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis: NUER/ABA, p. 71-79, 2005.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da infância na Amazônia. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.
- _____. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. In: *Cadernos Pagu*, 26, p. 11-43, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GODOI, Emilia Pietrafesa de. Reciprocidade e circulação de crianças entre camponeses do sertão. In: GODOI, Emilia Pietrafesa de; MENEZES, Marilda Aparecida de & MARIN, Rosa Acevedo (orgs.). *Diversidade do campesinato: expressões e categorias*. São Paulo, Editora UNESP; Brasília, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, p.289-302, 2009.
- GOODY, Esther N. *Parenthood and social reproduction: fostering and occupational roles in West Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- LEITE, Ilka Boaventura. *O Legado do Testamento: a Comunidade de Casca em perícia*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.
- MACIEL, Kátia Regina Ferreira lobo Andrade (coord.). *Curso de direito da criança e adolescente: aspectos teóricos e práticos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.
- MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. Infância camponesa: processos de socialização. In: NEVES, Delma Pessanha e SILVA, Maria Aparecida de Moraes (orgs.). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: formas tuteladas de condição camponesa*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, p. 113-134, 2008.
- MEAD, Margaret. *Growing up in New Guinea*. London: Penguin Books, 1963.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. Na “casa da mãe”/ na “casa do pai”: anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da “circulação” de crianças”. In: *Revista de Antropologia*, v. 47, n. 2, p. 427-452, 2004.

_____; DANTAS Luíza Maria Silva; IGREJA, Daniele Greice Lopes. *De casa em casa, de rua em rua... na cidade: “circulação de crianças”, hierarquias e espaços em Belém*. Porto Seguro, trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2008.

OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas crianças, crianças indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá, 2014.

ONU. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989*. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Avós e netos na França e no Brasil: a individualidade das transmissões afetivas e materiais. In: PEIXOTO, Clarisse; SINGLY, François de; CICCHELLY, Vincenzo (orgs.). 2000. *Família e individualização*. Rio de Janeiro: FGV, p. 95-111, 2000.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes Silva; NUNES, Ângela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, p. 168-187, 2002.

_____. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. In: NASCIMENTO, Adir Carsaro (org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representação social*. Brasília: Líber Livre, p. 75-112, 2011.

SÁ, Isabel de Guimarães. A circulação de crianças na Europa Meridional do século XVIII: o exemplo da “Casa da Roda” do Porto”. In: *Boletín de la Asociación de la Demografía Histórica*, v. 10, n. 3, p. 115-123, 1992.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. *Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra*. Mestrado. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2008.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

TRECCANI, Girolamo Domenico. *Terra de quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação*. Belém: Ed. Autor, 2006.

(Des)Pensar a prática jurídica?

José Humberto de Góes Junior¹

Resumo: a partir de duas questões, uma epistemológica (quando se fala em prática jurídica se pensa em prática em que direito?) e outra prática decorrente imediatamente da primeira (que profissionais de direito devemos formar?), aponto no presente trabalho elementos que permitem (des)pensar a prática jurídica. Em meio a essa reflexão, recobro o liame da prática jurídica com princípios da extensão universitária e a aproximado de uma práxis capaz de reunir ensino, pesquisa e extensão numa complexa experiência cognitiva que, para além de uma prática tradicional, torne possível mais bem falar-se em práticas jurídicas promovidas em diálogo horizontal com e a partir de problemas e circunstâncias vivenciados por grupos humanos oprimidos e explorados da sociedade. Junto com isso, indico princípios/fins da Assessoria Jurídica Popular que podem ser aplicados a um Núcleo de Prática de Jurídica e um possível caminho metodológico para a realização de atividades pedagógicas socialmente referenciadas, ou seja, constituídas a partir do interesse, das circunstâncias de grupos humanos oprimidos e explorados da sociedade e em distintos lugares de promoção, produção e realização de direito. Embora considere que não se deva pensar separadamente a universidade de seus impactos sociais, uma vez que esta, de forma crítica ou conservadora, é parte de um projeto de sociedade, minha atenção aqui se volta para os impactos da relação com movimentos sociais e grupos oprimidos e explorados na universidade e no Núcleo de Prática Jurídica. Esta opção é apenas para efeito de pensar internamente as condições que a universidade deve oferecer para dar vazão a este processo de (des)pensar a prática jurídica.

Introdução

Para (des)pensar² a prática jurídica, suponho ser imprescindível ter em mente duas questões centrais, qual a concepção de direito³ em que se funda (prática em que

¹ Educador-Extensionista-Pesquisador-Popular; Professor Assistente da Universidade Federal de Goiás/Campus Cidade de Goiás; Estudante em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília; Mestre em Ciências Jurídicas, Área de Concentração em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba; Membro-Fundador da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Popular Universitária.

² (Des)pensar é uma expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos (2001) para indicar que já não é suficiente repensar certas concepções ou práticas. Para efetivamente superar os problemas que revelam, é preciso aprender a pensar certos fenômenos, agora sob novas bases epistemológicas e até mesmo gnosiológicas, à medida que são percebidas as limitações do pensamento e do modo de conhecer que se revela no conceito e na sua forma de realização social e institucional.

³ O senso comum teórico dos juristas indica que ao se referir ao direito como sistema normativo (o que já considero um equívoco do ponto de vista epistemológico – direito não é norma), é preciso utilizar a primeira letra em maiúscula, enquanto o direito visto como faculdade, autorização, proibição, entre outras possibilidades, deve ser sempre redigido com letra minúscula. Em artigo em que pretendo (des)pensar ou destituir de obviedade certas formas de conceber e, por conseguinte, de praticar direito, utilizo todas as referências a direito, a faculdades de direito, a órgãos do estado com letras minúsculas. A referência a órgãos feita utilizando letras maiúsculas, parece-me ser uma postura que revela um dos mecanismos de sobreposição desses órgãos às pessoas, à sociedade. Minha pretensão é, de alguma forma, colocá-los de volta nos espaços sociais que os constituíram, tirá-los de sua condição de superioridade, e, mais que isso, chamar atenção para o direito como experiência sócio-política-cultural, produzido por agentes sociais, um direito achado na rua, que está além da lei, contra a lei e até na lei. O direito como expressão da necessidade, das expectativas de libertação, que se pensa na concretude da vida, não admite a dicotomia

direito?) e que profissionais devem se formar a partir disso. Para ir mais além do que vejo instituído hoje no âmbito da forma hegemônica de prática jurídica⁴, no entanto,

que se propaga como axioma nas faculdades de direito e mesmo em espaços de legitimidade auto-referida do estado, como o judiciário, o executivo e o legislativo, mas também não admite a dicotomização entre a institucionalidade e agentes sociais de produção e implementação de distintas formas de experiência jurídica.

⁴ Percebo como hegemônica nas faculdades de direito uma prática jurídica vertical semelhante à relação advogado/cliente, fundada na descontextualização e individualização dos problemas, que vê o sujeito que a ela recorre como quem deve se submeter aos desígnios de conhecimentos e habilidades que não possui, não deve possuir jamais. Isto porque está limitada ao espaço judicial, com linguagem, trejeitos, ritos e liturgias constituídos dentro do espectro do direito como lei e do estado como única fonte jurídica, para o qual somente em raras situações, embora não aconselhável, é possível alguém prescindir de pessoas habilitadas a portar e a buscar “soluções” para “problemas de vida”. Se o mundo judiciário impõe condições específicas e é para ele que a prática jurídica tradicional está voltada, deve ser ela mesma um lugar de iniciação que, ao invés de dialogar e perceber possibilidades diversas de construção e de realização de direito, reproduz os “mistérios”, a “sacralidade”, as formas dogmáticas de percebê-lo, sempre ancoradas na autoridade do estado e na linguagem quase inacessível da lei, portanto, capaz de preparar os estudantes e as estudantes para assumirem esse papel de intermediários e intermediárias indispensáveis entre as pessoas e o “direito”. Neste aspecto, a prática jurídica assume a forma de assistência, tendo esta aqui o mesmo sentido da palavra e a mesma função da relação que se estabelece quando alguém busca, diante da fome, uma cesta básica. Sem abrir espaço para discussões que coloquem em debate o fazer em si, apega-se a “urgência” da necessidade para reproduzir-se em sua verticalidade, em seus fundamentos. Pelo discurso da imediatez, a prática jurídica vai-se estabelecendo como lógica e no seu interior são criadas regras explícitas e não explícitas que tendem a impedir atuações além daquelas já constituídas como ideais. Há uma tendência a abordar exclusivamente o problema mais urgente, que é também o mais aparente; não trata dos problemas de fundo, como a exploração e a opressão sociais. Isto é, “trata-se” a falta de alimento sem discutir o porquê mesmo de haver pessoas com fome. De forma descontextualizada, individualizada, os problemas se renovam sempre e, mais uma vez, devem ser mediados por uma institucionalidade composta por agentes próprios, com linguagens específicas, que, por sua vez, devem ser o *medium* de outros agentes dos quais depende e aos quais seguirá vinculado ou vinculada quem não domine estas técnicas embora delas necessitem urgentemente para “solucionar” seus “problemas”. Na prática jurídica tradicional, parece não haver a compreensão de que o direito dá sentido a vidas e toma sentido com as ações pela vida em coletividade, portanto, com justiça. Nela, dicotomizam-se “assistente” e “assistido”, de modo que um se erige como salvador do outro numa intrincada relação de dependência em que ninguém se “salva”. Pois, para mim, não é apenas o “assistido” que depende do “assistente”, “projeto de doutor”, que está a sua frente. Para que esse exista e siga fazendo sentido, o outro hierarquicamente inferior, o “assistido”, também é necessário. Ambos são objetos das mesmas circunstâncias que fazem parecer que só há um dependente. Sem assistido, não se reproduz a lógica de poder de que o “assistente” depende e incorpora como única forma possível para sobreviver. Ao que parece, sobreviver aqui é sobreviver como dominante, supostamente dando as cartas, estabelecendo as condições, embora no fim não detenha mais do que uma técnica de aprisionamento na igual condição de objeto, pois não sabe viver ou aprender de outro modo que não seja aquele que se reproduz no vicioso círculo dicotômico dominante/dominado. Vou ser mais forte agora! Fazendo pontes com a maneira como se produz hegemonicamente conhecimento em algumas ciências, digo que, sem as cobaias, não há experiência de aprendizagem e de propagação de saberes. Não é só a cobaia que é objeto do cientista. Este, ainda que se afirme que a cobaia é um entre tantos elementos que se integram a essa relação, como luzes, gases, temperaturas, substâncias e misturas químicas, entre outros, também é dependente das cobaias ao adotar lógicas expressas em normas e modelos que indicam como usá-las ou como colocar todo o laboratório à disposição do experimento. Torna-se dependente, portanto, faz-se objeto de como se dizem construir conhecimento. Em síntese, sem cobaias, não sabem conhecer. E, com cobaias, só conhecem o que a reprodução da lógica lhe permite conhecer. Tomando a palavra laboratório por Núcleo de Prática Jurídica tradicional, o experimento por ação judicial e as cobaias pelos “assistidos”, poderia dizer que estudantes, professores e professoras de direito, na prática jurídica tradicional, ao gerarem relações de dependência, ainda que indiquem modelos de como trabalharem com as cobaias, tais como peças prontas, ações judiciais programadas para cada tipo de problema, geram para si, igualmente, a condição de dependentes. Para dominarem uma técnica, precisam dominar alguém acreditando que fogem da dominação da própria lógica para qual se formam e dependem exclusivamente. Em seu laboratório, só se aprende o que a cobaia estiver disposta a ensinar por meio de uma relação da qual nunca será possível se afastar para viver profissionalmente e obter as vantagens prometidas com a assunção da lógica que toma o espaço.

considero fundamental estabelecer o contato das indagações acima com a premissa de que ensinar e aprender direito é uma experiência, ou seja, é o resultado reflexivo de uma relação entre sujeitos⁵ e entre estes e o mundo, uma vez que, lançados e provocados pelo modo como percebem e se percebem no seu espaço físico-cultural, veem-se na necessidade de produzir, reproduzir e desenvolver a vida (Dussel, 2000; 2007; Pinto, 1985). Neste processo, significam o que vão encontrando, produzem atos necessários para lidar com a realidade vivenciada e, diante de novas limitações e potencialidades que se erigem com as ações e significações que vão fazendo e se fazendo, veem-se provocados a reconstituírem reflexões teóricas e a modificar seus próprios atos. Tudo isso enquanto se transformam no movimento mesmo de sua implicação no mundo para dar vazão às novas necessidades de produção, reprodução e desenvolvimento da vida.

Em outras palavras, na vivência, desenvolve-se uma circularidade dialética entre conhecer-agir-conhecer. É à medida que percorre o mundo que os seres humanos constatarem e significam a realidade social, compreendem e dão forma às ações necessárias para a sobrevivência. Por outro lado, significar seu estar no mundo, que é também um encontro de intervenção na realidade que vai sendo conhecida, modificada enquanto provoca transformações nos seres humanos e na forma como estes a percebem e a realizam, é cometer a atitude fazedora-compreensiva como uma experiência. Por exemplo, só aprendo a ler, lendo; só aprendo a escrever, escrevendo; a amar, amando; enfim, só aprendo a conhecer, conhecendo, de modo que tudo se realiza como experiências que se tornam o referente de novas experiências, mesmo para refazer ou ressignificar experiências anteriores.

Especificamente sobre os efeitos que a vivência, que o experimento de situações faz nos seres humanos no âmbito do conhecimento, embora estes não se constituam fora e sem a participação do espaço em que habitam e para o que vai sendo transformado e transformando, parafraseio a música de Galvão e Moraes Moreira (1972) dizendo que, para conhecer, cada pessoa vai mostrando como é e vai sendo como pode à medida que joga seu corpo no mundo, anda por todos os cantos, produz encontros que deixam e recebem um tanto de outras pessoas, ao tempo que estes mesmos encontros se tornam condição para o olhar, mesmo para aquele mais crítico ou que recebe auxílio de outras tecnologias. Nesse processo, mesclam-se passado, presente e futuro. É o feito, é a ação,

⁵ Chamo de sujeitos aquelas e aqueles que se produzem mutuamente na relação com e em relação a, mediados por situações concretas que se estabelecem entre estes e entre estes e o mundo, que não é apenas o cenário em que tudo acontece. É a realidade objetivada pela constatação, significação e ressignificação dialeticamente estabelecida no processo de produção da existência, ou seja, no desempenho do que Marx (2013) chamou de trabalho.

é o projetado e o projeto que se faz em e com a participação de cada pessoa como ser-estar- sendo “misterioso” do planeta; como ser constituinte e constituído de relações impossíveis de serem completamente compreendidas ou previstas e controladas pela racionalidade instrumental. É também conhecimento nem sempre sabido, portanto, “mistério”, que passa por e que fica registrado no caminho e no entorno de cada um e de cada uma com as alterações que provoca direta, indiretamente e com aquelas a que assiste. Todas essas ações, no entanto, incitam a perspicácia, a “malandragem”, típica de quem, diante dos obstáculos que o conhecimento vai indicando pelo mundo, vai construindo a sobrevivência como resultado da experiência, do que anda e pensa com mais de uma pessoa. Por isso, não se pode falar em uma sacola em que esse conhecimento se reduza a conhecimento que se isola do mundo e das pessoas.

De outro modo, conhecer não é ato abstrato (mesmo quando se tenta abstrair a realidade que o enseja ou ensejou ao longo da experiência ou das experiências cognitivas humanas). É o resultado-processo em que se insere a educação como um ato complexo de compreender o que se consubstancia também processualmente, que tem como eixo a reflexão teórica sobre o estar no mundo, além de contribuir para a construção de novas formas de produzir, reproduzir e desenvolver a vida diante dos obstáculos que vão surgindo na vivência de situações.

Essas preocupações aliadas às premissas anteriores permitem entender o sentido e o lugar que a prática pode ocupar no deslocamento do ensino para a educação jurídica, ou seja, passe de *locus* de reprodução para *locus* de leitura de mundo, identificação de necessidades humanas, entendimento dos processos sociais e da interconectividade de suas condições objetivas e subjetivas⁶, bem como de construção e mais busca de conhecimentos para lidar com essas necessidades que vão sendo encontradas, significadas e transformadas pela ação, em tempo, compreensiva e propulsora, sobre e com o mundo. Neste aspecto, a prática jurídica pode se tornar um espaço pedagógico em que, pelo contato com a realidade se dá o impulso de busca e compartilhamento de instrumentos e experiências capazes de produzir respostas satisfatórias para as necessidades humanas que se apresentam e se reconstituem, no sentido de que se produzem e se transformam historicamente. Mais que isso, a prática pode ser um lugar

⁶ Como todas as condições sociais de existência são criações ou resultado de criações humanas; indicam formas de pensar, supostos epistemológicos e gnosiológicos, não vejo por que separar as condições objetivas das condições subjetivas. Considero que elas estão entrelaçadas e se realizam complexa e dialeticamente como expressão da existência humana, ainda que, em alguns casos, não se possa olvidar que revelam as injustiças, a exploração, a opressão, a desigualdade, que foram se constituindo nas relações humanas e, em meio a processos também complexos, fazendo-se e se tomando como “natural”, como “imaneante”, ao ponto de passarem a condicionar todas as relações entre pessoas e entre estas e o mundo.

de refazimento do que se entende mesmo por círculo dialético, incorporando ao circuito do pensamento a visão, a episteme transportada pelas necessidades e condições de grupos humanos e mesmo povos inteiros negados na história. Aqui, não é apenas um trabalho de síntese produzido no encontro de tese e antítese. É todo o conjunto de pensamento que é forçado a se abrir pela necessidade de incorporar ideias, modos de vida, compreensões de mundo, conhecimentos, que foram descartados da lógica de pensamento ao longo da história com a colonização de saberes e de gentes⁷ (Dussel, 2007). O próprio direito, na sua forma hegemônica, é chamado à discussão.

É na tentativa de, ao menos, indicar caminhos coerentes com estes fundamentos que, para responder àquelas indagações primeiras, não pode ter assento aqui uma concepção de prática jurídica baseada na perspectiva dogmático-positivista, como também não é possível reduzir esta atuação a uma única fórmula. Passo a falar em práticas jurídicas, que vão além de uma compreensão exclusiva e limitada ao campo judiciário, mais ainda se são observadas como elementos pedagógicos que encontram razão de existência na necessidade de fazer interagir as teorias jurídicas com uma realidade fundada em relações sociais cada vez mais complexas e opressoras. De fato, precisam expressar a interlocução do que se entende por direito com a realidade que lhe dá suporte de existência.

Isso se faz por distintas formas de interação, por diferentes mecanismos de vivência, não exclusivamente vinculados ao universo judiciário, que permitam a compreensão de conteúdos, de técnicas, ademais de auxiliarem na reflexão sobre os limites do conhecimento que se tem no contexto de sua realização e poderem contribuir para o desenvolvimento de sensibilidades, de compromissos éticos, de responsabilidades transformadoras. Se, superado o senso comum teórico, o direito se caracteriza como acontecimento que se produz em determinada sociedade, a partir de seus traços culturais, sociais, políticos e históricos; se é decorrência da práxis dialeticamente instituída no interior de uma comunidade humana e/ou em suas relações com outros povos, o pensar e o realizar o direito, integrados no “mundo da vida”, não admitem qualquer oposição, não permite a redução da experiência jurídica àquela que se faz no âmbito do Poder Judiciário. Pois, assumindo-se na realidade, o pensar jurídico

⁷ A esse processo Enrique Dussel (2007), chama de analética, que o rompimento da dialética tradicional, construída nos moldes do pensamento ocidental europeu descartando as formas de pensar e conceber o mundo expressadas por povos e grupos humanos descartados na história, por exemplo, os povos da América Latina, da África, de certos lugares da Ásia, e, no interior destes e na própria Europa, de grupos humanos silenciados, como mulheres, homossexuais, crianças, idosos, pessoas com deficiência, os pobres, entre outros.

não se aparta da prática jurígena e o pensar jurígeno da prática jurídica (Sousa Júnior, 1993), que é maior do que a prática judiciária mesma (Góes Junior, 2008).

Outrossim, na expressão direito encerra-se a complexa aliança entre conteúdos, fundamentos epistemológicos, técnica e realização de compreensões no universo vivo das relações humanas. O que, a partir de premissas distintas daquelas elaboradas sob a égide da razão instrumental do século XIX, transforma a própria prática em uma importante experiência cognitiva, em uma importante forma de conhecer o direito, impedindo que se afastem o modo de como se compreende o direito do modo como se propaga e como se realiza o fenômeno jurídico. De outra parte, acreditando que se aprende e se realiza o direito enquanto se debatem as necessidades humanas, os interesses individuais e coletivos, bem como os vários entendimentos acerca do fenômeno jurídico em prol da justiça, as práticas jurídicas podem ser efetivamente a aliança indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, incorporando à formação jurídica a defesa de direitos entrelaçada à educação popular e à educação em direitos humanos.

1. A Assessoria Jurídica Popular e novas formulações para a prática jurídica

Os instrumentos normativos⁸ que incorporam a prática jurídica à estrutura curricular dos cursos de direito não a limitam à apreensão do arcabouço procedimental forense, embora a compreenda como parte da formação técnica fundamental que se deve dispor no âmbito da educação jurídica, ao tempo em que não se restringe ao aprendizado da ação advocatícia e, mesmo, da advocacia tradicional. Sendo diversas as profissões passíveis de ocupação por bacharéis em direito e complexos os espaços sociais em que devem atuar, igualmente diverso e complexo deve ser o foco da formação prática. Através da integração do estágio supervisionado, do trabalho de curso e das atividades complementares ao eixo prático⁹, reúnem-se ao ensino a pesquisa e a extensão, admitindo-se a aliança atividades práticas/reflexão como parte da experiência cognitiva em direito e, no meu modo de pensar, reafirmando como pilares indissociáveis da educação jurídica o aprender a aprender, o aprender a conviver e o aprender a ser e, sobretudo, o aprender a fazer (DELORS, 2012). Assim, com seu verbo infinitivo, como afirma José Eustáquio Romão (2004), o aprender a fazer reside na

⁸ A Portaria 1886/1994, já revogada, e art. 5º, III⁸, da Resolução CES/CNE n.º 09/2004, combinados com o art. 207 da Constituição Federal de 1988.

⁹ Aqui, utilizo a linguagem presente na Resolução CES/CNE n.º 09/2004, que absorve a compreensão de que a formação em direito deve estar constituída em três eixos: o eixo de formação fundamental, o eixo de formação profissional e o eixo de formação prática.

possibilidade, sempre aberta, de se construírem outros modos de fazer que permitam a inovação e, junto com os demais pilares, formas também renovadas de compreender o fenômeno jurídico e sua relação com a realidade social. Não é o aprendizado do feito como se este expressasse o perfeito e acabado. É prática que foge à perspectiva descontextualizada, dogmática e unidisciplinar em que está inserido o modelo central de ensino do direito, conforme Inês da Fonseca Porto (2000), ao dar vez à inserção do diálogo, à comunicação entre as diversas formas de conhecimento e de conhecimento científico, e à práxis, como elementos fundamentais da formação jurídica.

Com efeito, já não comporta um modelo que se propaga, por vezes, nos cursos jurídicos, cuja base, no dizer de Celso Fernandes Campilongo (1991), é o assistencialismo, a ação individual fragmentada, hierarquizada entre “assistente” e “assistido”, que exclui o protagonismo deste último, gera dependência das pessoas em relação ao que se tem como serviço e não esboça responsabilidade quanto à transformação da realidade social.

Diante de relações sociais complexas, considero necessário perceber a educação jurídica como parte de uma experiência de direito e de conhecimento também cada vez mais complexos. Um Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), nesse sentido, é um espaço de concentração de fazeres, de reflexão sobre o modo como se realiza o direito e de difusão de novas formas de práticas jurídicas. Não deveria se transformar em espaço para uso da comunidade como objeto de experimento e testagem de aprendizagem de estudantes de direito ou se concentrar nas ações individuais, que se descontextualizam, perdem importância e se trivializam nas rotinas e técnicas jurídicas.

Da mesma forma, o NPJ não pode pretender substituir ou confundir-se com a Defensoria Pública. Esta, segundo a leitura de André Macedo de Oliveira (2007) acerca do art. 134 da Constituição Federal de 1988 e da Lei Complementar 80/1994, integra-se à função jurisdicional do Estado por meio da prestação de assistência no âmbito judicial e fora dele. Para além da condição informativa e assistencial, que parece ter sido a praxe estabelecida e hegemônica nas Defensorias Públicas, o Núcleo de Prática Jurídica pode incorporar a negociação, a mediação, a transação, a arbitragem, bem como assimilar a defesa de direitos também no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo. Mesmo no espaço institucional, embora considere necessário formar os estudantes e os estudantes de Direito para que conheçam mais do que os aparatos institucionais disponíveis, e tendo como base a ação de promoção, proteção e defesa de direitos humanos, o Núcleo de Prática Jurídica pode estabelecer como política o contato com universos procedimentais ainda aparentemente não tão desenvolvidos nos cursos de

direito, como aqueles promovidos pela autoridade policial, nas delegacias; pelos integrantes do ministério público; pela magistratura; pelas procuradorias de Estados, Municípios e pela advocacia geral da União/procuradoria federal. Pode se aproximar do trabalho dos serviços judiciais e extrajudiciais de auxílio à justiça para produzir conhecimentos sobre organização, arquivos e trâmite processual em cartórios e direito notarial. Pode estreitar laços com profissionais da advocacia para formar estudantes quanto ao contencioso e para atividades como consultora ou consultor; pode incentivar a compreensão efetiva do processo legislativo, do modo de se organizar e de se pôr em prática as políticas públicas; pode formar pessoas para atuarem como formadoras, para a prática educacional em Direito; e, entre outras possibilidades, pode e deve contextualizar e interligar todas essas formas de expressão do universo jurídico com direitos ainda marginalizados nos cursos jurídicos, como os direitos da criança e do adolescente, os direitos da mulher, direitos do idoso, com as questões de raça/etnia, a questões agrárias, de sexualidade, entre outras, seja no âmbito judicial, do Executivo e/ou do Legislativo, por meio de ações individuais com impactos coletivos e das coletivas propriamente ditas, não necessariamente constituídas como demandas judiciais (pode ser por meio da construção de uma emenda popular ao orçamento público por exemplo).

Para além desse campo de institucionalidade estrita (o que não significa a inexistência de responsabilidade de se tornar uma política institucional no curso de direito e nas universidades) e na linha da formulação de práticas jurídicas, estas se enriquecem no contato com espaços comunitários e/ou movimentos sociais, aprendendo a exercitar o diálogo intercultural com as experiências jurídicas e jurígenas que estes grupos esboçam em suas práxis reivindicatórias¹⁰. Nesse sentido, assimilando-se como extensão na sua perspectiva de trabalho social útil, conforme o dizer de Melo Neto

¹⁰ Chamo de práxis reivindicatórias as ações dos movimentos sociais que são também construídas em meio a reflexões teóricas, análises de circunstâncias sociais, políticas, econômicas, éticas, que justificam suas demandas, bem como as condições fáticas que informam o cenário imediato em que se deve travar determinada luta por reconhecimento e condições de vida. Digo também de reconhecimento porque considero que toda ação fundada na exigência, na reivindicação, que aponta para a construção de novos direitos e para o próprio refazer do direito, de seus fundamentos, é, ao mesmo tempo, uma ação de auto-reconhecimento e de legitimação social de demandas e de sujeitos. Pois, na luta por certo objetivo, as pessoas vão se descobrindo, vão criando uma identidade vinculada àquilo que buscam concomitantemente à construção social de sua condição de agente coletivo legitimado para empreender a ação à qual se dedicam. Por exemplo, um sem-terra e uma sem-terra se descobrem e, nesse processo, fazem-se sem-terra, ao se descobrirem expropriado e expropriada, exilado e exilada, mas também, impedido e impedida de acessarem à terra para promoverem trabalho, com efeito, produzirem, reproduzirem e desenvolverem a vida. Junto com isso, ou seja, enquanto vai se criando uma identidade sem-terra, sempre instigada por processos intersubjetivos e de coletivização das demandas, apresentam, constroem socialmente o problema da distribuição/concentração terra, que passa a ser questionada publicamente, e se legitimam como agentes coletivos da exigência de soluções concretas à questão agrária.

(2002), ou na de comunicação de conhecimentos, como esboça Paulo Freire (2006), ambas compreendendo a extensão como ação no mundo promovida em diálogo de formas de pensar que tem como resultado a produção de uma nova cultura, as práticas jurídicas, por conseguinte, um Núcleo de Prática Jurídica, podem se tornar um lugar para reflexões sobre seu próprio fazer tendo como base de apoio a Assessoria Jurídica Popular (AJUP ou AJP). Esta, por sua vez, ao se realizar junto com sujeitos negados da possibilidade de dizer a sua palavra, isto é, de serem reconhecidos como sujeitos capazes de participar diretamente da tomada de decisões políticas e de produzir direito, guarda, na forma como vem sendo conceituada pela pluralidade de práticas de grupos autônomos protagonizados por estudantes, majoritariamente, dos cursos jurídicos e de universidades federais, a possibilidade de, além de repensar, (des)pensar a própria formação jurídica que é promovida nestes locais. Com isso, também permite compor novos fundamentos, apontar alternativas às formas conservadoras de ensinar-aprender direito, que parecem se apresentar hegemonicamente como reprodutivistas, fundadas na memorização, na hierarquia de saberes, abstratas, antidialógicas (Góes Junior, 2014; Santos, 2001; Aguiar, 2004; Marilac, 2009), descoladas de problemas efetivos enfrentados pela sociedade.

Isto porque a AJUP concebida como extensão e está, com efeito, como experiência científica e coletiva de construção de conhecimentos, toma como necessária a busca pelo que pensam os demais sujeitos integrados entre si pela atividade prático-pedagógica, pela forma como significam suas experiências, seu cotidiano, suas relações. Em outras palavras, seu trabalho depende da aproximação a realidades e peculiaridades sociais que se fazem presentes por meio da interconexão de universos existenciais, da convivência intercultural e da construção intersubjetiva de leituras de mundo com vistas a produzir constatações e ações transformadoras da realidade observada. Neste aspecto, a AJUP lança mão de dois elementos centrais, a educação popular e a advocacia popular, sendo estas promovidas de forma indissociável. Isso não significa dizer que, em determinado momento, a relação de continência não possa se dar mais aparentemente pela advocacia popular ou pela educação. Quem vai dizer como este processo deve se estabelecer é a dinâmica empreendida a partir do respeito às condições e necessidades trazidas pelos sujeitos externos à universidade, de modo que não haja, mais uma vez, imposição de perspectiva e a consideração de comunidades e movimentos sociais como objetos de ação e de saberes hierarquicamente constituídos.

Essa atitude permite partir sempre de demandas sociais, compreendendo-as e tentando encontrar possíveis caminhos para potencializar as condições da luta por

libertação com sujeitos oprimidos e explorados que, embora muitas vezes já desempenhem uma ação jurídica no seu cotidiano, nas práticas tradicionais perdem a sua condição de sujeitos para serem alvos de uma atuação assistencialista, descontextualizada, que transforma vivências, conflitos sociais e de classe em problemas individuais e se impõe de forma vertical com auxílio da concentração de um saber técnico reafirmado pela prática voltada exclusivamente ao espaço institucional do judiciário.

Ao falar da advocacia popular como integrante, juntamente com a educação popular, da AJUP não quero dizer que a formação jurídica deve estar voltada para a advocacia, quanto mais para a advocacia popular. O que invoco são as experiências cognitivas e os princípios que podem constituir como parte da formação. Isto é, de um lado, a constituição do diálogo, ínsito à prática de educação popular, como centro de todas as relações jurídicas e de percepção das experiências de construção/realização do direito, de outro, apropriando-se das contribuições da advocacia popular, transformar em valor primordial de qualquer atuação profissional, a defesa de direitos, a superação da opressão e da exploração da base das relações humanas.

Afirmo em outro trabalho ainda por ser publicado:

[c]omo ação que visa a construir uma cultura de Justiça, a Assessoria Jurídica Popular autêntica coaduna com as demandas de Movimentos Sociais, Associações de Moradores, Sindicatos, enfim, grupos e comunidades exploradas e oprimidas, além de contribuir para que a experiência cognitiva desses sujeitos possa animar ainda mais suas lutas e desembocar em novos conhecimentos e experiências coletivas voltadas para a Libertação (...). Na Universidade, esta relação, que é acima de tudo uma práxis, pode unir fazer prático de defesa de direitos e busca de conhecimentos sobre a realidade na construção de metodologias educacionais capazes de proporcionar formação técnica, ética e crítica. Além disso, tem o poder de reunir estudantes de Graduação, Pós-Graduação, Advogadas e Advogados, que, integradas e integrados às atividades, potencializam sua intervenção e renovam constantemente seu olhar crítico-sensível e seus conhecimentos quanto aos mecanismos de luta por Justiça Social. Isto é, aprendem conjuntamente outra forma de atuação no campo jurídico, a Advocacia Popular, ao ensinarem e aprenderem entre si, ao compartilharem experiências, conhecimentos técnicos, construirão peças judiciais coletivamente, debaterem teses, analisar causas e processos, também com o povo explorado e oprimido. Para os integrantes e as integrantes de Movimentos Sociais, o ato de fazer em meio à descoberta de que podem conhecer e fazer junto permite que vão se descobrindo, descobrindo e ensinando formas mais complexas de conhecer e de intervir na realidade. Entre si e com a Universidade, mediados pelo mundo, vão se formando e formando novos lutadores e novas lutadoras. Vão se constituindo e construindo conhecimentos para além daqueles que possuíam antes do diálogo intersubjetivo e, mais uma

vez, na práxis, nutrem sua esperança e criam as condições para um outro mundo possível (Góes Junior, 2014: 20-21).

Ou seja, com o objetivo de promover acesso à justiça em seu sentido de acesso à igualdade, à dignidade, de realização de direitos, sobretudo, dos grupos socialmente oprimidos e explorados, a Assessoria Jurídica Popular tem como potencialidade transformar um Núcleo de Prática Jurídica em um lugar de politização das demandas, de formar e firmar compromissos das estudantes e dos estudantes com a realidade na qual estão inseridas e inseridos, com os direitos humanos e com a superação das desigualdades sociais. Permite, ademais, contribuir, por meio da educação jurídica popular e/ou da educação em direitos humanos, para a prevenção e construção de outras possibilidades de solução de conflitos junto com grupos organizados e movimentos sociais, bem como para que estes, no diálogo inter-cognitivo, construam e/ou aprimorem seus próprios mecanismos de defesa de direitos, avaliem suas circunstâncias cotidianas, estabeleçam pontes destes com os instrumentos jurídicos disponíveis e, ante os limites das ferramentas postas, identifiquem quais outros aparatos precisam ser criados para a superação das situações que enfrentam.

Lorena Cordeiro de Oliveira (2014), em monografia sobre as contribuições para a formação jurídica do programa Motyrum promovido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, considera que a Assessoria Jurídica Popular, por meio da educação popular e da defesa de direitos com comunidades, constitui-se como uma prática educacional distinta daquela que comumente se estabelece naquela universidade (dadas as semelhanças das características apontadas pela autora, eu diria que suas análises também podem se aplicar a outros cursos de direito em funcionamento no Brasil). Conforme depreendo de seu estudo, em lugar de uma formação vertical, que sufoca ou se torna indiferente à fala de estudantes e de grupos humanos externos à universidade, voltada para si mesma, a prática de AJUP tem como impacto imediato a aprendizagem em diálogo, a construção de conhecimentos em encontro de sujeitos e a busca de novos conhecimentos, sem que seja possível permanecer situado ou situada estritamente no âmbito da legalidade (tida como principal e quase exclusiva expressão de direito). Ao contrário disso, no contato com problemas concretos, a ação da Assessoria Jurídica Popular inspira nos estudantes e nas estudantes a capacidade de observar mais detidamente as relações contextuais, digo, as dinâmicas de opressão e de exploração em que se situam as demandas cotidianas de comunidades e movimentos sociais, ademais de chamar seus integrantes a firmarem compromissos políticos com a igualdade e com a justiça. Em outras palavras, a AJUP pode fazer o encontro de distintas formas de

conhecer, científica e não-científica e, igualmente, sem espaços para hierarquias e/ou dicotomias entre sujeitos e objetos do conhecimento, permite a produção indissociável de teorias e práticas, sob três princípios, conforme as análises de Lorena Oliveira (2014) em sua pesquisa com integrantes do programa: dialogicidade, horizontalidade e interdisciplinaridade, todos estes interligados ao compromisso transformador.

Sobre o diálogo, tal como se constituiu e se tornou princípio no trabalho do Motyrum, Lorena Oliveira dispõe, após analisar as falas de membros do projeto que atuaram com a comunidade do Leningrado em Natal, Rio Grande do Norte, durante o ano de 2011:

[o] diálogo foi, portanto, um instrumento essencial na formação jurídica dos e das extensionistas do Motyrum no sentido de se permitir conhecer e ser conhecido; de abrir novos horizontes, superando a ideia do direito que mantém, do direito estático, para compreender o direito na dialética social, podendo ser utilizado a serviço das classes populares. Foi no diálogo com as gentes do Leningrado que nos tornamos mais críticos e mais sensíveis ao outro e à outra (2014: 121).

Sobre o encontro de conhecimentos, afirma Oliveira:

[a] associação do direito às outras modalidades de conhecimento fez perceber a limitação do ensino jurídico positivista no seu tecnicismo e abstracionismo redutores da compreensão do direito e da realidade. O contato com a política e com estudantes de outros cursos no processo de inserção na realidade apresentou outra perspectiva das coisas, ampliou nossa visão, o que dificilmente seria possível se o Programa fosse composto apenas de estudantes de direito. Pudemos, dessa forma, reconhecer o valor desses conhecimentos seja na aplicação e no estudo do direito, seja na percepção do mundo, superando a hierarquia de saberes da educação bancária (FREIRE, 1987) e o mito da pureza do direito.

A interação entre saber popular e saberes acadêmicos diversos possibilitou enxergar que o direito não se realiza sozinho, tampouco é capaz por si só de resolver os problemas, os conflitos. (2014: 123)

Quanto à horizontalidade, compreende que,

[a] convivência dessa pluralidade de saberes ao longo do trabalho nos transmitiu também a ideia de que não há hierarquia de saberes, todos têm sua utilidade dentro do seu contexto; a consciência do nosso inacabamento, enquanto seres históricos em permanente processo de aprender e ensinar (FREIRE, 1987). E ter isso em mente permitia uma abertura ao aprendizado, em que a descoberta era, muitas vezes, acompanhada de surpresa, fosse dos e das moradores ou dos e das estudantes (Oliveira, 2014: 126-127).

Todos esses elementos, no entanto, se fundem num princípio que se torna o eixo em torno de que tudo vai dialeticamente se construindo, o compromisso político. É ele, ao mesmo tempo, resultado e produtor das ações práticas em diálogo, horizontalidade e interdisciplinaridade:

... naquela relação pedagógica eram sujeitos e sujeitas, diferentemente da posição de objeto que são colocados na sala de aula, implicando numa mudança de postura, agora mais ativa e participativa... nessa condição de agente participante e buscando intervir na realidade da comunidade de forma transformadora, havia a necessidade de estudar como fazer essa intervenção a partir do direito também, emancipando o e a estudante a pensá-lo a partir daqueles problemas concretos e não mais reproduzindo fórmulas já concebidas para hipóteses abstratas... em diálogo com oprimidas e oprimidos ocorre uma libertação das ideias conservadoras, dos pré-conceitos e estereótipos que restringiam a forma de conceber o direito. Ocorre uma ruptura com a forma com que a classe social a que pertencem enxerga o mundo e, em alguns casos, a identificação com a classe do povo oprimido, assumindo, portanto, um lado (Oliveira, 2014: 121).

E complementa:

[a] percepção da importância da formação política na educação jurídica é percebida mais claramente quando analisado o modelo de ensino do direito nas salas de aula, sob o discurso da neutralidade política, do isolamento do direito dos fenômenos sociais. (...) esse processo de politização, de beber da práxis política, permitiu mudar a forma de se relacionar, de utilizar o direito, de pensar o mundo (MACHADO, 2009). E é interessante frisar que esta veio da práxis popular, de fazer o direito através de instrumentos políticos (Oliveira, 2014: 126).

Como decorrência do que afirma Lorena Oliveira (2014), considero ainda que, ao se voltar para comunidades e/ou para movimentos sociais, a Assessoria Jurídica Popular permite produzir teoria como reflexão de uma prática e uma prática compreendendo um duplo interesse: os impactos e as exigências sociais, bem como as necessidades e interesses de formação das estudantes e dos estudantes de Direito, ligadas por aquele compromisso ético-político de que fala Lorena Oliveira nos trechos acima transcritos.

Em síntese e didaticamente, no que concerne à prática jurídica, a um NPJ, digo que a AJP permite (des)pensar a prática jurídica tradicional quando, assumindo as condições epistemológicas acima, percebe-se como práxis e contribui para que um NPJ revele-se da mesma forma, como um lugar de ação-reflexiva e de reflexão que se faz encharcada de realidade, tendo como princípios e se tornando capazes de:

- a) promover a relação entre teoria e prática em Direito, por meio de ações individuais e coletivas, de caráter interdisciplinar, nos âmbitos judicial e extrajudicial, além de reunir à prática de extensão a necessidade de entender mais da realidade e das teorias (pesquisa) que possibilitam a compreensão e intervenção no que é constatado, bem como a necessidade de compartilhar (ensino) o conhecimento construído nesse processo;
- b) possibilitar o aprendizado de técnicas, conteúdos, atitudes e experiências jurídicas, essenciais à formação profissional, em contato e de acordo com as necessidades apontadas pela realidade, isto é, relacionar as atividades de estágio com as distintas formas de percepção e de realização do fenômeno jurídico sem perder de vista a necessidade de estabelecer compromissos éticos e políticos com a realização de direitos de grupos oprimidos e explorados da sociedade;
- c) produzir em estudantes, professoras e professores reflexões sobre o Direito e seus modos sociais de realização e de formação;
- d) promover a troca de saberes, por meio da educação popular, entre o universo de formação jurídica e a construção coletiva de estratégias para prevenir e solucionar conflitos de ordem individual e coletiva, além de debater as distintas formas de criação e implementação do direito;
- e) despertar a curiosidade epistemológica para a produção de trabalhos científicos que venham a refletir sobre a realidade de produção e implementação do direito em contato com grupos oprimidos e explorados da sociedade, bem como sobre as experiências cognitivas constituídas a partir das próprias práticas jurídicas e jurídicas destes grupos e com estes grupos;
- f) estabelecer contato das estudantes e dos estudantes com formas não-litigantes de realização do direito, tais como aquelas referentes ao processo legislativo, às políticas públicas e outras práticas locais de produção e implemento de um direito para além do direito estatal;
- g) fortalecer ou promover a integração entre professores e professoras das disciplinas dos eixos de formação fundamental e profissional com o universo das distintas formas de prática jurídica, a fim de eliminar a frágil dicotomia entre a teoria e a prática e incentivar uma formação voltada para a crítica e para a busca continuada de conhecimentos;

- h) articular órgãos e setores da universidade que atuam com a temática dos direitos humanos, contribuindo para o diálogo interdisciplinar e com a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão para direitos humanos;
- i) entender a prática também como mecanismo de preparação de estudantes e de aprimoramento de professores para a docência e para a educação comunitária em direitos humanos.

Friso que outros estudos podem indicar outros princípios, que são também finalidades e possibilidades, não previstos ou não compreendidos aqui quanto à relação da Assessoria Jurídica Popular com a prática jurídica, uma vez que a enumeração acima não pretende ser taxativa. O mais importante, porém, é tentar entender quais caminhos e instrumentos são necessários para tornar possíveis as mudanças apontadas, de modo que se constituam práticas para além do modelo tradicional ainda aplicado nos cursos de Direito.

2. Para abrir espaço aos impactos da AJUP na prática jurídica

Para tornar possível essa capacidade de (des)pensar a prática jurídica por meio da AJUP é preciso recuperar a ideia acima de que esta se faz de um misto de educação popular e de advocacia popular e, para tanto, demanda uma metodologia que, por um lado, estabeleça como parte da ação de aprendizagem prática o diálogo de saberes, a comunicação de conhecimentos, por outro, a reflexão coletiva das condições de vida e dos problemas sociais em que se inserem conflitos e as discussões jurídicas que deles decorrem. Isso quer dizer que, após alguns anos de experiência realizando extensão na sua vertente de Assessoria Jurídica Popular e, no espaço externo à universidade, como Advogado Popular, não se pode pensar em um trabalho como este que não parta de um diagnóstico das situações concretas sobre que deve atuar; que não seja planejado, organizado; que não promova uma ação pedagógica metodologicamente consistente cujos efeitos devem ser avaliados e transformados em teoria por meio de sua sistematização.

A abertura de efetivo espaço de diálogo com sujeitos e suas realidades pouco exploradas no “mundo universitário”¹¹; a instituição de condições para pensar a partir da

¹¹ Embora acredite que a universidade não é um mundo homogêneo, que há uma heterogeneidade interna na forma de enxergar essa relação com comunidades, movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, percebo, no contato com projetos diversos promovidos, igualmente, por cursos diversos, que a visão emancipatória da extensão como lugar efetivo de encontro de saberes e de produção de conhecimentos ainda não se aplica hegemonicamente. Pois, por vezes, fala-se em ouvir a voz sufocada dos oprimidos e explorados, oprimidas e exploradas, quando se está falando em obter “dados”,

concretude e para desenvolver a curiosidade epistemológica de estudantes, professores, professoras e da comunidade em meio ao encontro das diversas formas de conhecer, dependem de caminhos claros e coerentes, seja quanto à pesquisa coletiva da realidade, que não se afasta das metodologias de educação popular para a reflexão e a análise coletiva sobre o que se vai encontrando no decorrer do trabalho, seja na construção coletiva de soluções, de documentos, de ações concretas em busca da realização de direitos e, mediatamente, da libertação dos sujeitos inseridos no processo pedagógico.

No âmbito da educação popular, eu diria que é necessário conhecer o método Paulo Freire, podendo adaptá-lo para a pesquisa-participante. Ou seja, é fundamental estabelecer condições para que, em diálogo, possam ser conhecidas as palavras e as expressões significativas; para que sejam estas decodificadas e permitam entender em que contextos são empregadas, que compreensões de mundo indicam; e, ao final desse processo, para que sejam recodificadas e venham a compor um universo temático que, por sua vez, será posto em discussão para o levantamento de demandas e possibilidades de ação coletiva com vistas à transformação da realidade.

Esse método traz no seu íntimo a necessidade de pesquisa e de construção conjunta de conhecimentos. Ou seja, demanda a adoção de mecanismos que, por um lado, permitam o diálogo constante entre todos os sujeitos do processo pedagógico, por outro, produza reflexões que venham a desembocar em documentos, textos e ações coletivas institucionais e/ou não-institucionais para defesa de direitos e para a implementação de experiências jurídicas e jurígenas promovidas por determinado grupo e/ou movimento social.

Alguns dos caminhos possíveis para a pesquisa que desembocará na construção de demandas e de uma prévia reflexão sobre a realidade é constituição de perguntas centrais erigidas com agentes da comunidade e/ou de movimentos sociais participantes

“informações” e de produzir conhecimentos separadamente sob pretexto de que os “sujeitos” com os quais se dialoga não estão aptos a analisar, a aprofundar seu olhar sobre a realidade. Neste sentido, pessoas habilitadas, embora falem de diálogo e repitam de forma incessante que expressam os sujeitos, em contato com sujeitos, apenas se dirigem a estes para recolher o que lhes interessa, escrever seus trabalhos ditos científicos, obter títulos, prêmios, bolsas, viagens nacionais e internacionais. Quase nunca, preocupam-se em apresentar seus resultados de pesquisa ao grupo integrante da pesquisa, sujeito somente no discurso retórico-metodológico. Em alguns casos, fala-se em devolução de resultados à comunidade, mas sem que tivesse sido admitida a sua participação na análise e na produção de conhecimento. É um retorno hierarquicamente estabelecido a partir de alguém que sabe mais, que tem “competência” para estudar, analisar, concluir e sistematizar aquilo que vinha das comunidades de forma desorganizada e até inconsciente, para aqueles e aquelas que, na visão dominante, são incapazes de produzir conhecimento. Para este ato, vejo como prática comum dizer-se que se trata de uma produção dialético-dialógica, contudo, os explorados, oprimidos, as exploradas e oprimidas, são convidados “mudos” que adentram a universidade como figuras exóticas que devem ouvir e legitimar as falas “qualificadas” recheadas de termos técnicos, expressões rebuscadas, que sobre eles e elas, para eles e para elas, emanam os doutores e as doutoras.

da prática jurídica sobre as situações que vivenciam no cotidiano. Estas deverão guiar a formulação de novas indagações, agora, para entrevistas em profundidade (conversas organizadas a partir de perguntas abertas às quais se ligam novas perguntas, de acordo com o que vão apresentando os sujeitos entrevistados), para a promoção de rodas de conversa e construção coletiva de painéis. Tais instrumentos permitem ao grupo participante refletir coletivamente e observar se se confirmam as palavras e expressões significativas trazidas nos momentos de entrevista individual quando são esboçadas formas de pensar e explicações para os problemas cotidianos (Góes Júnior, 2014).

Especificamente para as rodas de conversa e para a produção de diagnósticos por meio de painéis, após uma análise coletiva dos conteúdos das entrevistas por um grupo composto por agentes indicados pela comunidade e pela AJUP, devem ser elaboradas, com base na indagação central, perguntas-chave, cujo propósito é aprofundar e coletivizar as reflexões geradas nas conversas individuais.

Na produção de painéis, tais perguntas devem ser respondidas individualmente por meio de frases curtas ou de palavras redigidas em tarjetas. Após todos os integrantes e todas as integrantes do processo terem escrito suas respostas e se dizerem aptos e aptas para iniciar a rodada de discussão, cada pessoa é convidada a afixar sua tarjeta em um quadro visível e explicitar sua resposta oferecendo ao debate coletivo suas compreensões de mundo. Uma vez que todas as pessoas tenham apresentado suas ideias, inicia-se o processo de problematização, de modo que o grupo possa explicitar mais e mais sua forma de significar o mundo, bem como abrir espaço para a construção de um pensamento compartilhado, que poderá ser sintetizado ao final do debate das respostas de cada pergunta em uma tarjeta que deverá ser colada no painel.

Em caso de haver pessoas que não dominam a escrita, é fundamental criar mecanismos de inclusão e expressão que não se deem exclusivamente pela palavra escrita. As respostas podem ser dadas por meio de representações teatrais, colagens de recortes de revistas e jornais, desenhos, elaboração de programas de rádio, entre outras. O importante é lembrar que as rodas de conversas e a construção de painéis são momentos de afinar as compreensões e, portanto, de confirmar e/ou refutar percepções sobre o modo como determinado grupo expressa sua realidade e suas demandas sociais. Este também é o instante em que se podem confirmar ou refutar palavras-significativas que deverão se incorporar ao trabalho posterior de discussão da realidade por meio de temáticas cujo resultado poderá ser a conscientização das demandas e promoção de ações transformadoras por parte do grupo. Pois, estes mecanismos permitem o diagnóstico e construção conjunta de conteúdos; o planejamento de ações; execução de

atividades como debates de temas do cotidiano e, identificadas as demandas coletivas, a mobilização dos sujeitos e promoção conjunta de estratégias de defesa de direitos.

Estes meios também podem ser empregados na avaliação e na sistematização de conhecimentos adquiridos em todo o processo, mas também na produção conjunta de documentos para ações junto ao executivo, ao legislativo e ao judiciário, uma vez que fazem emergir subjetividades, incentivam a fala e a interação de ideias e dos sujeitos participantes.

Para a elaboração de peças e documentos coletivos, podem se criar meios de discussão e de construção de argumentos que deverão estar presentes na exposição das pretensões da comunidade e/ou nos documentos que a comunidade deve elaborar para a defesa de seus direitos. No âmbito institucional, isso pode se dar quanto a um sem-número de documentos, incluindo-se as peças judiciais, a elaboração de projetos de lei de iniciativa popular, de emendas ao orçamento, na construção de propostas de políticas públicas, entre outras.

Para dar um exemplo, no contato com comunidades de marisqueiras e de pescadores do Baixo São Francisco no Estado de Sergipe durante o ano de 2001, participei da construção de um método de trabalho cujo resultado deveria ser um estatuto capaz de expressar a maneira como aquela comunidade se organizava juridicamente e estava disposta a defender seus direitos pela via institucional (a opção comunitária era constituir uma associação sem fins lucrativos). Todo o documento final foi elaborado após meses de contato com a comunidade e de realização de atividades pedagógicas cujo instrumento era a construção de painéis. Por meio destes, iam sendo discutidos o ser daquela coletividade, suas compreensões de mundo, o porquê de se organizarem em associação, quais as funções, como deveria ser gerida, quais os objetivos, os direitos e os deveres dos associados, como deveriam ser tomadas as decisões, quem poderia participar, como se dava o desligamento e a exclusão, ao tempo em que se debatiam os contextos sociais, políticos, econômicos, os limites burocráticos e as potencialidades daquela instituição estava sendo gestada. Essa era uma forma de se produzir um sentido compartilhado e estabelecer compromissos coletivos quanto àquele processo de organização.

Nesse caso, apesar da utilização de um único instrumento, o importante foi que, por seu intermédio, foram se criando as condições para a reflexão coletiva e compreensão das necessidades reais da comunidade como eixo de todo o trabalho que se realizava. É também com base nisso que posso falar que, no que concerne à metodologia, há um campo aberto à invenção. O mais importante, além da criatividade e

da capacidade de recriação, é sempre manter como parte do trabalho o costume de discutir com o grupo percepções, demandas, circunstâncias, instrumentos sociais e institucionais de defesa e implemento de direitos, bem como sistematizar toda a experiência de construção coletiva de conhecimentos. Esta deverá servir de esquema referencial para novas experiências cognitivas no âmbito da prática jurídica ou das práticas jurídicas.

Considerações finais

Parecem ser constantes os estudos sobre o ensino jurídico, suas condições, como se constitui como espaço de reproduções e quais seriam as alternativas para isso. Tenho a impressão, porém, que estas análises estejam mais preocupadas em tratar de forma geral e abstrata os limites do ensino jurídico, a dificuldade de formar profissionais mais sensíveis, críticos e menos dogmáticos ou que sejam capazes de conhecer melhor a realidade para usar os instrumentos técnicos disponíveis com maior precisão e com certo grau de justiça (também abstratamente propagada). Nesse sentido, tenho igualmente a sensação de que a prática jurídica parece se perder em meio a um discurso mais generalista sobre o ensino, isto é, em meio a debates que parecem não ter uma preocupação em perceber qual o papel, como se pode situar, que métodos pode adotar, como pode ser avaliada em seu fazer e em seus impactos sociais, como efetivamente contribui no processo de formação em direito, de modo que seus resultados sejam mais do que expressões retóricas registradas no projeto político-pedagógico de curso.

Não sei ainda qual a razão para tanto, se porque a prática exige uma experiência cognitiva não vivenciada ou em elaboração sem tempo para sistematizações mais completas e devido compartilhamento até então; se a dificuldade reside em se pensar sobre o que é prática jurídica por estarem seus agentes fechados à discussão sobre em que direito se dá a prática, outrossim, por dar-se como certo um modo de realizar-se que não pode ser posto em causa na formulação do projeto político-pedagógico e mesmo no bojo de seu fazer, ainda quase exclusivamente voltado para a promoção de ações judiciais de cunho individual e de baixa complexidade social; por se propagar, talvez, um debate eminentemente teórico sobre ensino jurídico, mesmo assim, sem espaço para discussões epistemológicas e para pensar o direito no contexto da sociedade, mas apenas e tão-somente como produto da “vontade” estatal sem a necessária compreensão de como deve se relacionar com o cotidiano; entre outros motivos porventura existentes. O fato é a prática jurídica nos cursos de direito não parece um tema frequente como também não parecem vir sendo propagadas as reflexões e criações nesse âmbito.

Por esse motivo e sem qualquer intenção de fechar o debate, coloquei-me a pensar neste trabalho sobre a prática jurídica, seus fundamentos, suas condições, seus limites epistemológicos, ao mesmo tempo, quais os possíveis impactos da Assessoria Jurídica Popular para (des)pensar aquilo que tem sido chamado de prática jurídica, em favor da promoção da diversidade de práticas jurídicas necessárias à formação em direito. Considero haver indícios de que não se conhece devidamente, ademais de se atribuir o caráter de ação ideológica à AJUP, uma vez que tem uma clara intencionalidade político-transformadora. Esta é a razão de me dispor a pensar a Assessoria Jurídica Popular e produzir reflexões que alcancem, por um lado, aquelas pessoas que a têm como sua prática cotidiana nos cursos de direito pelo Brasil, chamando-as, igualmente, à responsabilidade de analisar, de estudar, de construir metodologias, de sistematizar e de propagar suas experiências; por outro, voltado a quem não a conhece ou a olha com preconceitos e, possivelmente, puritanismos dogmático-liberal-positivistas, impedindo-se de observar a AJUP e seus impactos para a formação jurídica.

Este artigo pode apenas, juntamente com outros estudos de mesma finalidade, contribuir para o processo. Pois, tendo como pano de fundo o método histórico-dialético, jamais poderia indicar as condições exclusivas em que se realizaria a AJUP, seus efeitos “universais” para os cursos de direito, bem assim, encerrar qualquer debate em torno da prática jurídica, da Assessoria Jurídica Popular e de seus métodos de trabalho. Aqui, tudo está por ser inventado, evidentemente, a partir de certos princípios que possam tornar a formação em direito libertadora.

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

BRASIL. *Portaria 1886/1994*. Disponível em: <[http://oab-rn.org.br/arquivos/Legisla caosobreEnsinoJuridico.pdf](http://oab-rn.org.br/arquivos/Legisla%20sobre%20EnsinoJuridico.pdf)>.

_____. *Resolução 09/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Assistência Jurídica e Realidade Social: Apontamentos para uma Tipologia dos Serviços Legais*. In: *AJUP/FASE - Discutindo a Assessoria Popular*. Rio de Janeiro, v. 15, p. 8-28, jun. 1991. (Coleção Seminários).

DELORS, Jacques. (coord.). *Educação: um tesouro a terminar*. Trad. José Carlos Eufrádio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, p. 30-41, jul. 2000.

_____. *20 teses de política*. Tradução: Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GALVÃO & MORAES MOREIRA. *O mistério do planeta*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/os-novos-baianos/122202/>>.

GÓES JÚNIOR, José Humberto de. *Da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido: uma noção de direitos humanos na obra de Paulo Freire*. Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Ciências Jurídicas, 2008.

_____. *Carta-ensaio sobre a práxis de ensinar/aprender/transformar – reflexões para superar o “eu” e o “outro” da educação popular, da extensão popular e da assessoria jurídica popular*. 2014. (no prelo).

MARILLAC, Luisa. *O Direito entre togas, capaz e anéis*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO NETO, José Francisco. *Extensão Universitária: bases ontológicas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

OLIVEIRA, André Macedo. A essência de um Núcleo de Prática Jurídica. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; & MAIA FILHO, Mamede Said (orgs.). *A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, p. 81-86 (coleção Prática Jurídica), v. 1, 2007.

OLIVEIRA, Lorena Cordeiro. *A formação jurídica dos e das estudantes de direito a partir da extensão no Motyrum: aprendendo e ensinando o direito no Leningrado*. Natal: Monografia de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Direito, 2014. (Inédito)

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PORTO, Inês Fonseca. *Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção de um projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação e Cidadania. In: PINSKY, Jaime. *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Um Direito Achado na Rua: O direito de morar. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org.). *Introdução Crítica ao Direito*. 4. ed. Brasília: UNB (Série o direito achado na rua), v. 1, 1993.

Sousa Santos, Boaventura. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3. ed. São Paulo: Cortez (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência), v.1, 2001.