

**Universidade de Brasília
Faculdade de Direito
Coordenação de Pós-Graduação em Direito
Mestrado em Direito, Estado e Constituição**

**COM QUEM DIALOGAM OS BACHARÉIS EM DIREITO
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA?
A EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR
NO APRENDIZADO DA DEMOCRACIA.**

CAROLINA PEREIRA TOKARSKI

Brasília, dezembro de 2009.

CAROLINA PEREIRA TOKARSKI

**COM QUEM DIALOGAM OS BACHARÉIS EM DIREITO
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA?
A EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR
NO APRENDIZADO DA DEMOCRACIA.**

Dissertação submetida à
Universidade de Brasília
(UnB) como requisito parcial
para a obtenção do título de
Mestre em Direito, Estado e
Constituição.

Orientador: Professor Doutor
José Geraldo de Sousa
Júnior.

Brasília, dezembro de 2009.

CAROLINA PEREIRA TOKARSKI

**COM QUEM DIALOGAM OS BACHARÉIS EM DIREITO
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA?
A EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO JURÍDICA POPULAR
NO APRENDIZADO DA DEMOCRACIA.**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Direito, Estado e Constituição e aprovada, em sua forma final, pela Coordenação de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília.

Brasília, ____ de dezembro de 2009.

Banca examinadora:

Presidente: Professor José Geraldo de Sousa Júnior

Membro: Professora Mônica Castagna Molina

Membro: Professor Alexandre Bernardino Costa

Membro Suplente: Cristiano de Araújo Pinto Paixão

“A formação democrática depende da criação de experiências democráticas; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada.”

Maurício Mogilka

Agradecimentos

Aprender a democracia talvez se assemelhe ao aprendizado do amor. Ninguém aprende a amar, é chorando, sorrindo e amando que conhecemos o seu significado.

Lá em casa, uma mulher me ensinou bem cedo essas palavras. A vida me deu a oportunidade de, em uma só pessoa, encontrar várias significações: amiga, mulher, companheira, lutadora, mãe. Edsaura, querida companheira de jornada, obrigada por me dar a oportunidade da vida, e mais, por estar ao meu lado, sempre.

Ao meu amado companheiro, Lucas, nesse ano de tantas conquistas, o nosso amor é a mais bela delas.

Ao meu querido amigo, companheiro e pai, Fábio.

Aos meus alegres e amados irmãos, Rafa e André.

Aos meus amigos.

Aos meus mestres.

À Faculdade de Direito/UnB.

Às Promotoras Legais Populares.

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
Enxerto de terra,
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos,
Seus vinte netos.
Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
tão desprezada,
tão murmurada...
Fingindo ser alegre
seu triste fado.
Todas as vidas
dentro de mim:
Na minha vida
a vida mera
das obscuras!

Cora Coralina

Resumo

Essa dissertação problematiza como a extensão jurídica popular pode contribuir para a formação de profissionais do direito comprometidos com a passagem de uma cultura jurídica normativista técnico-burocrática para uma cultura jurídica democrática. Analisa os principais aspectos da cultura jurídica técnico-burocrática, hegemônica na formação dos bacharéis em direito, e discute novos caminhos epistemológicos, políticos e pedagógicos para a construção de uma cultura jurídica democrática. Debate o conceito de extensão jurídica popular, bem como as potencialidades desse instrumento político-pedagógico no desenvolvimento de habilidades e competências para uma educação jurídica democrática. No trabalho são analisadas três experiências exemplares de extensão jurídico-popular da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: o Projeto Promotoras Legais Populares, o Projeto Universitários Vão à Escola e o Projeto Maria da Penha. Dessa análise, observa-se a importância da vivência democrática em contextos sociais concretos (que dialoguem com novos saberes, novas práticas e diferentes agentes) para uma educação jurídica democrática.

Palavras-chave: Ensino do direito; extensão universitária; cultura jurídica; democracia.

Abstract

This dissertation questions how law school community projects may contribute to with the education of legal professionals committed with the transition of a normative technical-bureaucratic culture to a democratic legal culture. It analyzes the main aspects of the technical-bureaucratic culture, currently hegemonic in the education of law students and discusses new epistemological, political and pedagogic possibilities regarding the construction of a democratic legal culture. It discusses the concept of law school based community projects, as well as the potentiality of this political-pedagogic instrument in the development of skills and abilities within a democratic legal education. Three exemplary experiences of community projects from the University of Brasilia's law department are analyzed: the Popular Legal Prosecutors Project, the Legal Education for Elementary Students Project and the Maria da Penha Project. From this analysis one observes the importance of democratic experiencing in concrete social contexts (that dialogue with new points of view, new practices and different agents) aiming a democratic legal education.

Keywords: legal education; university extension; legal culture, democracy

Sumário

Introdução	11
1. Da cultura jurídica tradicional a uma cultura jurídica democrática	15
1.1 – Cultura jurídica positivista	16
1.1.1 - A compreensão da ciência do direito	16
1.1.2 - Cultura política e bacharelismo	19
1.1.3 – Ensino do direito e cultura bacharelesca	22
1.1.4 – Reflexos da cultura positivista no sistema judicial	29
1.2- Por uma nova cultura jurídica	31
1.2.1 - De que direito se fala?	31
1.2.2 - De que democracia se fala?	38
1.2.3 - De que direitos humanos se fala?	44
1.2.4 – Para uma cultura jurídica democrática	49
2 – Extensão jurídica popular e educação democrática	54
2.1 – Histórico e concepção da extensão no Brasil	55
2.2-Extensão jurídica popular:deslocamentos, sensibilidades e habilidades	62
2.2.1 – Troca de saberes e hermenêutica diatópica	63
2.2.2 – Reconhecer o outro: cuidado e compreensão	68
2.2.3 – Educação bancária-individualista X Educação para a solidariedade e responsabilidade social	72
2.2.3.1 - Responsabilidade social e sociologia das emergências	77
2.2.4 - Percepção de direitos transindividuais e o Sujeito Coletivo de Direitos	78
2.3 - Educação jurídica democrática: uma educação para os direitos humanos	81
2.3.1 – Educação jurídica desde e para os direitos humanos	81
2.4 – Marcos legais e reforma curricular: um debate permanente	86
3. A extensão e a construção da cultura jurídica democrática na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília	93
3.1 – Metodologia	94
3. 2 – Com quem dialogam os estudantes de direito?	96
3.2.1 – Projeto Promotoras Legais Populares	107

3. 2.2 – Universitários Vão à Escola	113
3. 2.3 – Projeto Maria da Penha	115
3. 3 – Por uma educação jurídica democrática	116
3. 3.1 – A reorganização da extensão na FD/UnB	116
3. 3.2 – O significado da extensão na educação jurídica democrática	117
3. 3.3 – Do direito da sala de aula para um direito achado na rua	121
3. 3.4 – Novas habilidades e sensibilidades o exercício do direito	123
3. 3.5 – Obstáculos da extensão na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília	125
4 – Considerações Finais	127
5 – Referências Bibliográficas	130
Anexos	138

INTRODUÇÃO

Introdução

Uma vez perguntaram ao Gandhi o que ele achava da democracia ocidental e ele respondeu: seria uma boa idéia. Eu acho que se perguntássemos a muita gente hoje sobre a justiça a resposta poderia ser a mesma. Porque muito mais da metade da população do mundo não é sujeito dos direitos humanos, é objeto. É o objeto dos nossos discursos, das nossas organizações, dos nossos movimentos e eles sim são sujeitos e querem ser sujeitos de direito. É dessa realidade que temos que partir.

*Boaventura de Sousa Santos
Fórum Social Mundial 2009*

A Modernidade rompeu com a promessa de iluminar as trevas da Idade Média amparada por uma dupla promessa: emancipação e regulação social. Ao longo dos séculos, enquanto essa se consolidava em instituições, Estados fortes e legislações, aquela foi relegada aos discursos e tratados, grandiosos, porém vagos e abstratos.

*Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*¹ é um convite que Santos dirige a todos que de alguma forma ainda se inquietam com as desigualdades e injustiças que nos cercam.

Desde logo o pensador avisa que essa não é uma tarefa solitária, é preciso trazer para o palco dos debates e da vida pública aquele de quem e para quem se fala: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

A reinvenção da emancipação social parte de três dimensões: a dimensão epistemológica (a *ecologia de saberes*), a dimensão teórica (uma *nova cultura política*) e a dimensão política (uma *democracia de alta intensidade*). Nesse caminho, instrumentos que serviram à construção de um discurso hegemônico podem ser renovados a partir de um sentido contra-hegemônico – os direitos humanos, a democracia e a legalidade.

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Um sentido contra-hegemônico para o direito e para a justiça passa pelo enfrentamento à cultura normativista técnico-burocrática, consolidada durante séculos em que o direito foi concebido e utilizado apenas como instrumento de regulação. A construção de uma cultura jurídica democrática perpassa vários espaços onde o que é direito é constituído: nos tribunais, nos movimentos sociais, na administração pública, nos sindicatos e nas universidades.

Nesse trabalho, concentro-me no espaço de formação dos bacharéis, as faculdades de direito. Filio-me ao grupo daqueles que pensam o direito como instrumento de liberdade, de emancipação, O Direito Achado na Rua. E, nessa condição, integro a linha que pretende pensar um *projeto educativo emancipatório*², uma *Educação para os Direitos Humanos e Cidadania*³.

Ao longo do trabalho, procurei desenvolver a importância da vivência de experiências democráticas no âmbito da educação em direito para a consolidação de subjetividades comprometidas com a construção de uma cultura jurídica democrática.

Começo essa trajetória dialogando com algumas rupturas e construções necessárias para passarmos de uma cultura jurídica normativista técnico-burocrática para uma cultura jurídica democrática. Inicialmente procuro compreender o que é a cultura jurídica normativista técnico-burocrática e como ela se manifesta: na concepção do que é direito (epistemologia); na forma como esse direito é ensinado (ensino do direito tradicional), na cultura política em que está inserido (bacharelismo) e nas condições de operabilidade desse direito (sistema judicial). Passada essa fase, problematizo o significado de uma cultura jurídica democrática. Para tanto, é feita uma releitura contra-hegemônica do direito, da democracia e dos direitos humanos.

No segundo capítulo, analiso a potencialidade da extensão enquanto instrumento político-pedagógico capaz de despertar novas habilidades e competências na formação do bacharel em direito por meio da vivência em experiências democráticas. É traçada uma construção histórico-conceitual do

² SOUSA JUNIOR, J. G. Educação em Direitos Humanos: desafio às universidades. Revista Direitos Humanos, Brasília, p. 35 - 40, 16 jun. 2009.

³ Linha de Pesquisa do Grupo O Direito Achado na Rua da Plataforma Lattes.

significado da extensão universitária no país, e, posteriormente, verificado como essa prática-política pedagógica dialoga com os marcos normativos do ensino do direito em vistas à construção de uma educação jurídica democrática.

Na parte final do trabalho discuto como as novas sociabilidades, aprendidas a partir da vivência em contextos sociais concretos, com novos saberes, novas práticas e diferentes agentes nos Projetos de Extensão de Ação Contínua confrontam a sociabilidade tradicional da sala de aula (autoritária, não dialógica, abstrata) e contribuem para a construção de uma cultura democrática na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Para tanto, é analisado o sentido comum do significado da extensão jurídica popular a partir de três experiências: o Projeto Promotoras Legais Populares, o Projeto Universitários Vão à Escola e o Projeto Maria da Penha.

1 – Da cultura jurídica tradicional a uma Cultura jurídica democrática

1 – Da cultura jurídica tradicional a uma cultura jurídica democrática

1.1 – Cultura jurídica positivista

1.1.1 - A compreensão da ciência do direito

Enquanto muitos ramos da ciência ousam trilhar caminhos desconhecidos, a ciência do direito ainda insiste nas seguras verdades da metafísica moderna⁴. Essa modernidade reside na incapacidade de superar o dogma da lei estatal como saber sacralizado.

Na Idade Média a ordem foi estabelecida por diferentes imperativos: o rígido regime feudal, a Igreja e seus dogmas, a severa divisão estamental. Segundo Santos⁵, a ruptura com este sistema precisou ser brusca, uma nova racionalidade mudou não apenas a posição do sol, com o heliocentrismo de Copérnico, as órbitas dos planetas, com Kepler, a queda dos corpos, com Galileu, mas todo o sistema autoritário e hierárquico que controlava a vida dos homens e mulheres sob a Terra foi abalado.

Nessa ruptura com o mundo medieval a ciência adquire centralidade. É por meio dessa que as novas verdades serão criadas, *os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade*⁶, mas nesta tentativa de erigir um fundamento que desconfie sistematicamente da experiência imediata, dos dogmas até então tidos como absolutos, *a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas*⁷.

⁴ No seu livro “Um discurso sobre as ciências”, Boaventura de Souza Santos afirma que a promessa do projeto moderno foi construído a partir de um duplo pilar, que ao mesmo tempo significava uma tensão entre regulação/emancipação. Mas esta tensão foi anulada a partir do sobrepujamento do pilar da regulação em detrimento da emancipação. Mais referências In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Perdizes, 2004.

⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências.

⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. p. 24.

⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. p. 21.

Segundo Santos, o autoritarismo medieval impunha a verdade sobre o mundo por meio de dogmas divinos, que contribuía para a manutenção do *status quo* da sociedade feudal. Para esse autor, a luta contra o autoritarismo medieval, por mais que tenha ampliado a compreensão de mundo, não mais centrado em Deus, mas sim no homem, também acabou aprisionando a verdade na racionalidade científica positivista.

Lyra Filho⁸ assevera que esse retorno ao autoritarismo sob nova roupagem é visível na ciência do direito a partir do movimento de duas teorias, o jusnaturalismo e o positivismo. Para contestar o dogmatismo feudal, a burguesia se apropria do discurso do jusnaturalismo racionalista como direito metajurídico de insurreição. Derrubada a ordem feudal, *a libertas, ontologicamente concebida, cai sub lege sem temores, porque já tem, a seu favor, a máquina de fabricar leis*⁹. É criada a abstração do Contrato Social, que vincula a liberdade tão proclamada à nova ordem legal. O *supralegalismo, invocado para o ataque, recorre ao neopositivismo, invocado para a defesa*; troca-se o dogmatismo teológico pelo dogma da lei racionalmente elaborada.

Nesse novo paradigma, a ciência do direito passa a ser o estudo dos dogmas estatais, abrindo-se passagem para os diversos positivistas, lógicos, naturalistas. Lyra Filho atenta para o fato da tradição filosófica estar repleta de dogmatismo: desde as escolas filosóficas da Grécia Antiga¹⁰, o positivismo burguês, até alguns socialistas que concebem a redução de todo direito ao direito estatal. Partindo de pressupostos diferentes, todas essas doutrinas levam ao mesmo fenômeno da paralisação da dialética social do direito.

Como pontua Lyra Filho, os estudos sobre o direito concentraram-se na construção de um sistema hierarquizado, abstrato e formal que garantisse a permanência da nova ordem legal instituída pela burguesia. A reflexão crítica e valorativa, as preocupações sobre o justo, foram relegadas a uma filosofia inoperante. No direito, a maior preocupação era como erigir a *metodologia positivista, como o dever-ser abstrato começando na gnosologia de imperativos*

⁸ LYRA FILHO, Roberto. Para um direito sem dogmas. Porto Alegre: Fabris, 1980.

⁹ LYRA FILHO, Roberto. Para um direito sem dogmas. p. 22.

¹⁰ LYRA FILHO, Roberto. Para um direito sem dogmas. p. 12.

*categóricos e terminando na epistemologia do imperativo jurídico, sem limite de princípio, e sem freio, de expansão*¹¹.

A construção de uma teoria dialética do direito, a que se propõe Lyra Filho, rejeita qualquer tipo de dogmatismo. Para este o dogma tem sempre *uma tendência a cristalizar as ideologias, mascarando interesses e conveniências dos grupos que se instalam nos aparelhos de controle social, para ditarem as normas em seu próprio benefício*¹². Assim, nos dias de hoje, a tentativa de perpetuar de forma perene a dogmática do direito corresponde à tentativa de perpetuação do domínio burguês. A rigidez do modelo científico dogmático do direito mostra-se insuficiente frente a experiência histórica da humanidade que caminha na direção de novos marcos para a liberdade, como a democracia e os direitos humanos.

Lyra Filho combate a redução do direito ao direito estatal, independente da finalidade a que se destina e dos pressupostos de que parte. Em todo caso, essa redução conduz a uma paralisação da dialética social, e para esse, o direito só existe como processo de libertação permanente: *o Direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais*¹³.

A concepção de Direito de Lyra Filho não cabe nos rígidos marcos da ciência dogmática moderna que só considera como direito as normas oriundas de fontes estatais e dessa maneira *transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros*¹⁴. No conceito de justiça como processo social as normas não são o direito, mas uma expressão histórica do Direito, que se transforma conforme a conquista de novos marcos de liberdade.

O Direito compreendido como resultante de uma práxis social não pode se pautar por uma *racionalidade indolente*¹⁵, que desperdiça a experiência

¹¹ LYRA FILHO, Roberto. Para um direito sem dogmas. p. 22.

¹² LYRA FILHO, Roberto. Para um direito sem dogmas. p. 12.

¹³ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo, p. 312.

¹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia das Ausências e das Emergências. P. 781.

¹⁵ Conceito sugerido por Boaventura para a reflexão sobre o modelo de racionalidade utilizado para pensar o conhecimento hegemônico filosófico e científico produzido no ocidente nos últimos duzentos anos. SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia das Ausências e das Emergências.

social e conduz-se pela *lógica da monocultura do saber científico*, segundo a qual a ciência moderna é o critério único de verdade. Pensar o Direito não como dominação, mas como instrumento de emancipação social exige uma nova racionalidade, que possibilite a expressão de muitas vozes e experiências até então silenciadas.

1.1.2 - Cultura política e bacharelismo

A consolidação de uma cultura jurídica conservadora no Brasil constituiu-se a partir da reprodução de uma herança opressora e autoritária que marca a cultura política do país. O bacharelismo foi o grande artefato cultural que permitiu que os valores aristocráticos e opressores consolidados na violenta sociabilidade colonial fossem reproduzidos em diferentes contextos históricos e sobrevivessem até os dias de hoje, nos diversos espaços da vida privada e pública.

Para além da abordagem da teoria marxista, que reduz a leitura da opressão à relação capital/trabalho, o conceito de colonialismos internos¹⁶ possibilita-nos visualizar outras formas de opressão que estão presentes na cultura político-social brasileira.

Os colonialismos internos são resultado do violento processo colonial que, por meio da força, criou hierarquias sociais, como as raciais, as religiosas, as culturais e as de gênero. Estas hierarquias se cristalizaram em gramáticas sociais autoritárias que permeiam os vários espaços sociais, são elas: o machismo, o patrimonialismo, o patriarcalismo, o racismo, o clientelismo, o coronelismo, dentre outras¹⁷.

¹⁶ Colonialismos internos segundo Boaventura de Sousa Santos são as diferentes formas de opressão criadas pelos descendentes de colonos na América Latina. In: SANTOS, Boaventura. Uma nova cultura política emancipatória.

¹⁷ Algumas dessas gramáticas sociais são trabalhadas nos seguintes livros: LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, enxada e voto. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993. E Nunes, Edson de Oliveira. A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

A curta trajetória republicana brasileira foi interrompida por violentos períodos ditatoriais, e, segundo Holanda, mesmo nos períodos democráticos, os valores e privilégios da aristocracia colonial sempre sobreviveram e sobrevivem:

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no velho mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos¹⁸.

A reprodução dos conservadores valores da aristocracia rural foi possível, mesmo sob a roupagem de um regime político democrático, quando esses se travestiram, conforme Holanda, na cultura do bacharelismo. Essa passagem ocorreu quando a velha nobreza colonial dos senhores agrários entrou em decadência e reacendeu, para ocupar o seu lugar, a aristocracia das letras: *Nenhuma congregação achava-se tão aparelhada para o mister de preservar, na medida do possível, o teor essencialmente aristocrático de nossa sociedade tradicional como a das pessoas de imaginação cultivada e de leituras francesas*¹⁹.

A cultura bacharelesca caracteriza-se por um *amor pronunciado pelas formas fixas e pelas leis genéricas*²⁰, uma cultura que tem o gosto pela segurança e pela estabilidade, desvinculada das dificuldades e da complexidade do real, preenche o vazio de seu conteúdo estéril por meio do rebuscamento da forma (nos discursos, nos rituais, nas vestimentas).

Essa cultura conservadora e aristocrática resiste presente na sociabilidade de vários espaços de opressão. Segundo Santos²¹ a opressão manifesta-se em outros espaços, além dos enunciados pela teoria marxista.

¹⁸ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 160.

¹⁹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 164.

²⁰ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 157.

²¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. págs. 61 e 62.

Para o autor, esses seriam seis espaços-tempo: o doméstico, a produção, a comunidade, o mercado, a cidadania e o mundial. A esses espaços-tempo corresponderiam seis *formas fundamentais de poder*: o patriarcado, a exploração, a diferenciação desigual, o fetichismo das mercadorias, a solidariedade vertical entre cidadãos e Estado e o intercâmbio desigual.

À coexistência de sociabilidades opressoras e hierárquicas em sociedades politicamente democráticas, Santos denomina de fascismo social²². A cultura bacharelesca, mesmo imersa em um sistema político de democracia formal, manifesta nos espaços em que se faz presente valores conservadores e anti-democráticos, constituindo-se, assim, em um instrumento de reprodução do fascismo social na sociedade brasileira.

A reprodução dessa cultura política bacharelesca tem encontrado, ao longo dos anos, lócus especial de cultivo e reprodução na cultura jurídica positivista. A distinção de uma “classe” diferenciada é cultivada em várias esferas. No plano simbólico, o anel de grau, a capa e a toga são sobremaneira valorizados. Nesse ímpeto de diferenciar-se dos “iguais” até mesmo a ‘hexis corporal’ é modificada:

Os futuros bacharéis preferem gestos contidos, cumprimentos formais, evitam manifestações de espontaneidade que fujam de maiores formalidades, notadamente, tratando-se da relação estabelecida com seus professores. Neste cenário, o riso encontra-se sob vigilância²³.

O gosto pronunciado pela segurança, pela estabilidade, por leis genéricas que deixam de adentrar na realidade complexa delinea a cultura jurídica brasileira. Uma cultura jurídica permeada pela razão indolente²⁴, que

²² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma democracia de alta intensidade. p. 88.

²³ VERAS, Mariana. Campo de ensino jurídico e travessias para mudanças de *habitus*: desajustamentos e (des) construção do personagem. p. 55.

²⁴ Segundo Santos, essa racionalidade não é suficiente para pensar a emancipação social, limita a compreensão do mundo a uma compreensão ocidental do mundo, desperdiça as experiências que ocorrem fora dos centros hegemônicos de produção social, e não leva em consideração a riqueza de diferentes culturas de sociabilidades tidas como conhecimento não-científico. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.

reduz a complexidade do real a explicações cartesianas, insuficientes frente às demandas por novos marcos e sociabilidades libertários e emancipatórios.

A prática recorrente da intelectualidade brasileira em importar teorias e explicações estrangeiras para “justificar” nossas questões revela uma das indolências da cultura bacharelesca:

O prestígio de determinadas teorias que trazem o endosso de nomes estrangeiros e difíceis, e pelo simples fato de o trazerem, parece enlaçar-se estreitamente a semelhante atitude. E também a uma concepção do mundo que procura simplificar todas as coisas para colocá-las mais facilmente ao alcance de raciocínios preguiçosos²⁵.

O ensino do direito, tanto pela forma errada como ensina, como pelo conteúdo ensinado²⁶ tem sido um eficiente meio de reprodução dessa cultura bacharelesca.

1.1.3 – Ensino do direito e cultura bacharelesca

A cultura jurídica bacharelesca tem como espaço primordial de reprodução, ou *docilização dos corpos*²⁷, o espaço de formação do bacharel em direito, ou seja, a faculdade de direito. O espaço da formação do jurista coaduna-se ao que Goffman chamou de *instituições totais*²⁸:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

²⁵ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 165.

²⁶ LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado.

²⁷ FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder.

²⁸ GOFFMAN, Erving. *Manicônios, Prisões e Conventos*, São Paulo, Perspectiva, 1974, p. 11

O fechamento da formação do jurista se dá de muitas maneiras: um currículo extenso, repleto de disciplinas obrigatórias; o discurso autista reproduzido pelos professores em sala de aula segundo o qual as outras disciplinas não passariam de “ciências auxiliares” na formação; o tradicional distanciamento das faculdades de direito em relação aos outros cursos, sendo aquelas geralmente mais próximas ao centro do poder (Tribunais, Assembléias); a desvalorização da pesquisa empírica em fontes primárias que legitima a reprodução do discurso autoritário por meio de abstrações desvinculadas da realidade.

O poder disciplinador presente nas instituições totais é de tal modo eficiente que age moldando por completo a subjetividade dos estudantes de direito. Os estudantes entram na faculdade sorridentes, cabelos compridos, com roupas coloridas, falam alto, inebriados pelo sonho de 'fazer justiça'. Com o passar dos semestres vai acontecendo o processo de "pinguinização"²⁹.

Nas salas de aula os professores sisudos em seus ternos engomados repetem códigos, lêem suas folhinhas amareladas preparadas para aulas dadas há anos atrás. Reduzem a complexidade da vida, dos conflitos, a textos frios: a dor das prisões é reduzida ao "processo de execução", a dor do parente perdido é apenas o "de cujus", e assim prossegue o processo.

Aguiar demonstra magistralmente nesse trecho como o ambiente autista e castrador das escolas de direito age deformando a subjetividade dos jovens, transformando-os em “velhos precoces”:

No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma

²⁹ Processo de perda de sensibilidade dos estudantes de direito na medida em que os mesmos vão sendo submetidos a uma (de)formação baseada em um pensamento uniforme e alienante sobre o direito. Seus corpos também correspondem a esse processo. Categoria construída pelo Professor Luis Alberto Warat. Mais informações vide: Cf. WARAT, Materialismo Mágico. <http://luisalbertowarat.blogspot.com/>

retórica ultrapassada; sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como a habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce³⁰.

O conservadorismo do ensino do direito tem sido falado há muitas décadas. Lyra Filho, na década de 80, já alertava a respeito da insuficiência das reformas dos currículos e programas para resolver os problemas do ensino do direito. Segundo o sagaz jurista, o problema do ensino jurídico não reside apenas na forma errada de como é ensinado, mas também na errada concepção de direito que se ensina:

...o importante a destacar é outra coisa: parece-me que existe um equívoco generalizado e estrutural na própria concepção do direito que se ensina. Daí é que partem os problemas; e desta maneira, o esforço deste ou daquele não chega a remediar a situação globalmente falsa. É preciso chegar à fonte, e não às conseqüências (...) temos de repensar o ensino jurídico, a partir de sua base: o que é Direito, para que se possa ensiná-lo? Noutras palavras, não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo³¹.

Conforme Lyra Filho, a redução do que é direito ao ordenamento jurídico estatal é o início de uma visão que mutila a compreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade. Para o autor, não é somente o direito proveniente do Estado que regula a vida social, *há uma pluralidade de ordenamentos que aspiram a*

³⁰ AGUIAR, Roberto A. R. de. Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 186.

³¹ LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. p. 6.

*definir o propriamente jurídico, isto é, o direito válido, eficaz e corretamente formalizado*³².

O ensino jurídico tradicional freqüentemente ignora a presença de juridicidades contrastantes e, quando admite o pluralismo jurídico, isola as várias manifestações do jurídico em disciplinas estanques:

Assim, de nada serve acrescentar o estudo da Sociologia Jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas “dogmáticas” permanecem dogmáticas (...) O ponto em foco é que o significante – Direito – representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los, no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar e esclarecer cada um deles, em especial. É preciso, portanto, manter em vista o Direito, em devenir e sob todas as suas formas³³.

Lyra Filho ainda questiona a pouca atenção que é destinada no ensino jurídico à reflexão dos direitos humanos. Pondera o autor que, quando os direitos humanos são estudados nas faculdades de direito, não são abordados como provenientes das lutas sociais que se dão ao longo do processo histórico, mas aos direitos humanos é atribuído um conteúdo perene, de essência metafísica.

Wolkmer, em seu texto *Crise do direito, mudança de paradigma e ensino jurídico crítico*, pondera que nas Faculdades de Direito o interesse primordial dos estudantes e de grande parte dos professores fica adstrito ao ensino técnico-jurídico. Para o autor, a compreensão do direito enquanto fenômeno social é abandonada em detrimento da ótica legalista *liberal-individualista/formal-positivista*³⁴, que concebe o direito como instrumento de contenção e conservação social, e não como instrumento de transformação social.

³² LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. p. 6.

³³ LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. p. 8 e 9.

³⁴ WOLKMER, Antônio Carlos. Crise do Direito, Mudança de Paradigma e Ensino Jurídico Crítico.p. 73.

O perfil conservador e privatista da cultura jurídica tradicional é apontado por Piovesan como responsável por inviabilizar *a tarefa de reconstrução do pensamento jurídico à luz de novos paradigmas e novas interpretações*³⁵. Segundo Piovesan, a ênfase dada ao estudo dos Códigos em detrimento da Constituição Federal, a manutenção de estruturas e categorias jurídicas construídas há quase um século, contribuem para um direito formalista, que ignora o estudo da dimensão fática.

Esta autora chama atenção para a necessidade premente de mudanças para um ensino jurídico que compreenda e dialogue com a complexidade e as contradições da realidade social:

Através de transformações no ensino jurídico, os agentes jurídicos poderão apresentar um novo perfil e, por sua vez, as instituições que eles passarão no futuro a integrar (como os Poderes Judiciário, Legislativo, Executivo, dentre outros), poderão refletir essas mudanças³⁶.

Para Grinover, não se deve menosprezar a dimensão técnico-jurídica na formação do bacharel e do profissional do direito, uma vez que toda ciência necessita de instrumentos técnicos, e, *se é certo que o tecnicismo exacerbado esteriliza o direito, é igualmente certo que o direito sem técnica é reduzido a diletantismo, quando não a charlatanismo*³⁷.

Pondera a autora, entretanto, que também não se deve perder de vista que a formação sócio-política é imprescindível para que o operador possa ter uma participação ativa no processo social e não seja apenas mais um *dócil instrumento do poder*³⁸.

Ao repensar a inserção da universidade na sociedade brasileira atual, a grande pensadora social Miracy Sousa Gustin pontua a insuficiência das instituições de ensino superior que concebem o conhecimento apenas como

³⁵ PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. p. 157.

³⁶ PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. p. 158.

³⁷ GRINOVER, Ada Pellegrini. Crise e Reforma do Ensino Jurídico.

³⁸ GRINOVER, Ada Pellegrini. *Crise e Reforma do Ensino Jurídico*. p. 42

reprodução de um direito regulador. Para Gustin, o processo de aprendizagem nos cursos de direito deve buscar formar indivíduos emancipados.

A autora pondera que os bacharéis devem pensar sua carreira profissional inserida como parte efetiva do mundo da vida, e não como seu colonizador. Gustin formula ainda que, entendidas como *trajetória social*, essas carreiras deverão pressupor, portanto, o repensamento e a reinvenção do mundo e dos processos de deliberação democrática³⁹.

Hironaka pondera que a transformação do ensino jurídico não tem sido tarefa fácil e que as constantes reformas pelas quais o ensino do direito tem passado nas últimas décadas realizaram importantes conquistas: a inclusão das disciplinas fundamentais no “currículo mínimo”, a obrigatoriedade da pesquisa e monografia ou trabalho de final de curso, a necessidade da realização das horas complementares e a obrigatoriedade do estágio curricular.

Todavia, assevera Hironaka, tais conquistas muitas vezes ficam apenas no plano abstrato formal e não conseguem realizar o objetivo para que foram pensadas e implementadas: contribuir para a formação crítico-humanista do bacharel em direito. Hironaka considera que a efetivação destas inovações não tem conseguido muito êxito na mudança de comportamento de professores e estudantes:

...a maioria dos alunos e a maioria dos professores vêem o Curso de Direito somente como um curso profissionalizante, apesar de todo o esforço do MEC em abrir nos cursos jurídicos um potencial mais crítico e humanístico. (...) Mas por que isso seria um fracasso? Porque considerar que o Curso de Direito é curso de intenções só profissionalizantes, significa conceber que ele não precisa ser um curso superior: bastar-lhe-ia, para tanto, ser apenas um curso técnico, a exemplo dos cursos técnicos que equivalem, embora insuficientemente, ao ensino médio⁴⁰.

³⁹ GUSTIN, Miracy Sousa. Repensando a inserção da Universidade na Sociedade Brasileira atual.p. 58.

⁴⁰ HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. p. 52.

Santana⁴¹ acentua que a posição da OAB em relação às contribuições para um ensino jurídico crítico e humanista tem sido contraditória. Por um lado, estimula um perfil do estudante crítico e atuante na sociedade através das discussões que promove em suas publicações sobre o ensino do direito, intituladas de “OAB-recomenda”, e mais recentemente no grupo de trabalho com o MEC⁴². Por outro lado, lembra Emmanuel Santana, a OAB estimula um ensino estritamente técnico-legalista quando usa para aferição de conhecimentos uma prova que valoriza sobremaneira os conhecimentos técnicos, deixando de lado a visão humanista do estudante de direito.

De acordo com Campilongo⁴³, o modelo de prova elaborado pela Ordem dos Advogados do Brasil prioriza conhecimentos técnicos e práticas, dando pouco espaço para a interdisciplinaridade ou para uma visão mais humana do processo.

Hironaka assinala a importância do Ensino Superior enquanto ambiente apropriado para a descoberta das causas de nossos problemas e para a construção de soluções para os mesmos através do papel investigador das ciências. De acordo com a autora, o ensino do direito deve buscar a formação de *profissionais livres*.

Esses profissionais para além de estar preparados para o mercado de trabalho, deverão constituir-se como autores de sua própria atividade profissional e intelectual, agentes que *tem em suas próprias mãos as idéias de soluções para os problemas das sociedades em que vivem e, têm o domínio*

⁴¹ SANTANA, Emmanuel Leal. Ensino Jurídico e Extensão Universitária: Instrumentos de Transformação Social. UnB: Brasília, 2005. (Monografia de final de curso)

⁴² Relatório Final do Grupo de Trabalho destinado a realizar estudos para consolidar parâmetros para a análise de autorização de novos cursos jurídicos, composto por : Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Portarias nº 3.381/2004 e 484/2005.

⁴³ CAMPILONGO, Celso. : “Ensino Jurídico-OAB-Diagnósticos, Perspectivas e Propostas”. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

*integral do próprio conhecimento e dos seus procedimentos profissionais e criativos*⁴⁴.

1.1.4 – Reflexos da cultura positivista no Sistema Judicial

Vivemos em um momento de grandes transformações, seja no campo científico, nas relações humanas ou nas instituições. As promessas não cumpridas da modernidade remetem-nos a uma sensação de desconfiança e perplexidade. Para Santos, o tempo presente é um tempo de transição, que traz consigo a ambigüidade e a complexidade. Segundo esse autor, *estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder*⁴⁵.

No sistema judiciário, a sensação de perda de confiança e perda de referência é observável nas críticas cada vez mais duras, estampadas em manchetes de revista e jornais, provenientes tanto dos editores dos meios de comunicação, de organizações da sociedade civil, como de integrantes dos outros sistemas, legislativo e executivo. Diariamente são expostas as fragilidades do poder judiciário, como o grande número de magistrados envolvidos em corrupção, a lentidão dos processos, a pouca acessibilidade à justiça por parte da população de baixa renda.

Para Apostolova⁴⁶, o conteúdo dessas críticas *varia em função da diversidade dos lugares que a produzem e reflete as várias facetas da assim chamada “crise do judiciário”*⁴⁷. Como reflexo importante dessa crise, Wolkmer

⁴⁴ HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. p. 53.

⁴⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. p. 17.

⁴⁶ APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. O poder judiciário brasileiro na passagem da modernidade para a contemporaneidade.

⁴⁷ APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. O poder judiciário brasileiro na passagem da modernidade para a contemporaneidade.p. 133.

aponta o desmoronamento do fundamento da ciência jurídica tradicional, o discurso da legalidade liberal-individual/formal-positivista⁴⁸.

De acordo com Sousa Júnior⁴⁹, esse quadro de descontentamento em relação ao poder judiciário tem gerado questionamentos na atuação dos Magistrados e na sua repercussão social. Estas insatisfações concentram-se principalmente em dois pontos, *na convicção sobre a sua formação jurídica de um lado, e na convicção sobre o seu papel, de outro*⁵⁰.

Mas as críticas não se dirigem somente à atuação dos magistrados. Apostolova adverte para a variedade de fatores que conduzem a uma multifacetada crise do judiciário. Em seu artigo *O poder judiciário brasileiro na passagem da modernidade para a contemporaneidade*⁵¹, essa autora ressalta as perigosas conclusões que alguns cientistas brasileiros fizeram, à época da publicação de uma pesquisa do IBGE que apontava a pouca confiança da população em relação aos serviços judiciais. Segundo Apostolova, àquela época, 1996, diante da baixa aprovação do judiciário, muitos cientistas levantaram a hipótese do caráter descartável e irrelevante dessa instituição.

A pesquisa Vox Populi/Revista Carta Capital/BAND, publicada em reportagem⁵² intitulada *Um xerife não resolve. Iludida, a sociedade defende o endurecimento no combate à violência*, na edição que foi às bancas no dia 16 de maio de 2007, traz dados nada alentadores sobre a opinião da população brasileira em relação ao poder judiciário, onze anos após a pesquisa do IBGE à qual Apostolova referia-se. Questionados pela indagação: “De modo geral, você confia na justiça?” 60% dos entrevistados responderam que não, 37% que sim e 4% não sabem/não responderam. A pesquisa ainda aponta que 39% dos

⁴⁸ WOLKMER. Antônio Carlos. Crise do Direito, Mudança de Paradigma e Ensino Jurídico Crítico.

⁴⁹ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos.

⁵⁰ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos. p. 91.

⁵¹ APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. O poder judiciário brasileiro na passagem da modernidade para a contemporaneidade.

⁵² Vox Populi/Revista Carta Capital/BAND, publicada na Reportagem intitulada *Um xerife não resolve. Iludida, a sociedade defende o endurecimento no combate à violência* na edição que foi às bancas no dia 16 de maio de 2007. Ano XII nº 444.

entrevistados consideraram a qualidade do trabalho nos tribunais péssima, 37% regular, e apenas 23% avaliaram positivamente.

Esses dados, se interpretados apressadamente, podem mais uma vez levar a conclusão sobre a 'irrelevância' do poder judiciário. Conclusão essa que abafa a importância dessa instituição para a democracia e para a garantia de direitos, além de não contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as causas desse grande descompasso entre as atividades realizadas pelo judiciário e o que a sociedade espera desse poder.

1.2- Por uma nova cultura jurídica

1.2.1 - De que direito se fala?

O trabalho de tradução sugerido por Santos⁵³ desdobra-se em dois campos de ação, no trabalho intelectual, que compreende os saberes e as culturas, e no trabalho político, que engloba as práticas e os agentes. Esses trabalhos, por sua vez, só serão possíveis por meio do exercício da Imaginação Epistemológica e da Imaginação Democrática. Por meio dessas formas de pensar o agir humano, a agregação de novos e plurais elementos nos permite refletir a emancipação social para além das ruínas da automática e formal emancipação social do projeto moderno. É nesse momento que a compreensão dos direitos humanos, da democracia e da cidadania adquire novos significados.

Os direitos humanos deixam de ser direitos abstratos, esculpidos em belos e inacessíveis tratados em convenções internacionais, para se tornarem argumentos e instituições efetivas no cotidiano das lutas sociais e dos tribunais. A democracia livra-se da casca que a apresenta como mero procedimento burocratizado legitimado pela inevitabilidade da representação, para ressurgir re-encantada como democracia participativa, colorida de novos agentes e novas práticas participativas. Ampliam-se os horizontes conceituais da

⁵³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.

cidadania, não mais restrita ao conceito político-jurídico tradicional de ser parte de um Estado Soberano e poder votar e ser votado. Exercitar a cidadania passa a significar o envolvimento concreto nos processos de construção do espaço político para o efetivo alcance das exigências dos direitos humanos.

Nesse processo de redefinição da emancipação social o direito compreendido como lei, que se desdobra em instrumento de dominação e manutenção do status quo, já demonstra sinais de inoperância, ineficácia e mesmo de perda de seu papel social. Reinventar o papel do direito nessa sociedade em mudança exige *uma leitura dialética do fenômeno jurídico*⁵⁴ capaz de dialogar com os novos sujeitos, individuais e coletivos, *para a construção de uma cultura de cidadania e participação democrática*⁵⁵.

Pensar o direito como instrumento de emancipação social, que se reconstrói no exercício democrático da cidadania e viabiliza a efetivação dos direitos humanos, exige uma ciência que supere a falsa polêmica tradicional que polariza o direito entre positivismo/jusnaturalismo. O direito refletido a partir dos marcos da *razão cosmopolita* é reconstruído como processo histórico, como escolha da humanidade; para tanto, a experiência social e os interesses em conflito constituem-se no ponto de partida deste direito. O direito enquanto dogma estático perde por completo a sua função de pensar e influenciar a realidade, que se apresenta em um itinerário de contínuas transformações na conquista de novos marcos de liberdade.

A experiência humana em transformação é o estalão crítico que impulsiona Lyra Filho a superar a antítese ideológica (direito positivo-direito natural) por meio da síntese que constrói na concepção do humanismo dialético.

O humanismo dialético, porém, ao negar o positivismo e o jusnaturalismo, conserva, do primeiro, a preocupação da positividade – em que o direito não se confunde com a norma, porém se exprime normativamente (no sentido costumeiro ou legal); e do segundo, mantém a preocupação com a legitimidade em toda derivação normativa,

⁵⁴ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. p. 8.

⁵⁵ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito como liberdade e consciência.

porém vinculando o aferimento, não a critérios e princípios fixos, de natureza divina, cósmica ou racional, mas ao próprio movimento histórico, mediante a luta de classes e grupos espoliador-espoliado e opressor-oprimido⁵⁶.

O combate do humanismo dialético ao positivismo não nega a positividade do direito: a lei, por sua vez, é encarada como legítima na medida em que acompanha as transformações advindas da dialética social e consegue expressar as conquistas libertárias advindas do momento histórico no qual estão inseridas. O direito, compreendido como processo de libertação permanente não é derivado das normas, mas é fonte de legitimidade das mesmas; assim, quando uma lei traz um conteúdo para a manutenção do status quo, que paralise o processo social, essa lei não se traduz em norma jurídica, mas em anti-direito.

Roberto Lyra Filho concebe o direito como *organizador da liberdade em convivência, instrumento do processo libertador*⁵⁷. Desvendar o que é direito passa necessariamente pela reflexão da *imagem histórica, progressiva e concreta do conceito de justiça*. O direito não é, ele se faz, e nesse processo caminha junto com a liberdade, uma liberdade também reinventada na medida em que acompanha os desdobramentos do processo histórico, traduzida no conceito de “liberdade em ação”. O direito destituído da liberdade em ação não é direito; pode ser ideologia, dogma, imposição de grupos sobre outros.

A intrínseca ligação entre liberdade e direito advém da humanidade constitutiva do “Ser Humano”, criamos o direito para nos libertar, o homem não vive, convive. Em conjunto Ele cria as condições para se libertar dos condicionamentos que a natureza o impõe, e é também em conjunto que *ele se conscientiza, reage e se liberta dos condicionamentos* advindos da contingência da vida em grupo⁵⁸. Os homens libertam-se em conjunto, e dessa busca constante floresce o direito.

⁵⁶ LYRA FILHO, Roberto. Humanismo Dialético (I).

⁵⁷ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: Um Posfácio Explicativo. p. 310 e 311.

⁵⁸ LYRA FILHO, Roberto. Humanismo Dialético (I)

O humanismo dialético de Lyra Filho supera a antinomia criada pelo binômio necessidade-liberdade, *o homem sabe o que o determina: eis aí sua independência*⁵⁹, a consciência do agir humano enquanto elemento de intervenção no mundo reforça sua capacidade de quebrar as algemas e vencer as determinações, todavia, também afirma a responsabilidade deste homem na construção de um novo mundo sem algemas.

A compreensão das condicionantes permite ao homem *dominar a determinação, negando a negação do “livre arbítrio”, para conservá-lo, reenquadrado e transfigurado, como potencial de liberdade a efetivar-se na circuição entre práxis e teoria*⁶⁰. Posicionar-se no mundo enquanto sujeito ativo é o impulso que possibilita ao homem a caminhada em busca da libertação dos condicionamentos, e identifica o processo social enquanto processo de libertação constante. Assim, o essencial do homem não estaria na liberdade, tampouco na determinação, mas na *“possibilidade que ele tem de libertar-se, à medida que vai descobrindo o que o “determina”*⁶¹.

O humanismo dialético, enquanto *pensamento jurídico na problemática social de nosso tempo*⁶², foi organizado e sistematizado no princípio no seio da Universidade de Brasília por um grupo de intelectuais que deram origem a um movimento denominado Nova Escola Jurídica Brasileira – NAIR.

Para Lyra Filho, a organização do humanismo dialético em torno de uma Escola *seguiu-se naturalmente, para indicar, não o congelamento das novas idéias, em padrão fixo, mas o fato de que elas passariam a atrair a atenção e interesse de muitos colegas e se tornaram, portanto, a tarefa comum de vários produtores, livremente associados*⁶³.

A Nova Escola Jurídica e seus associados foram os responsáveis por sistematizar e difundir as principais idéias do humanismo dialético. Foi fundada uma editora, uma revista, e o pensamento novo aos poucos foi ganhando visibilidade em todo o Brasil: *grupos de estudo formaram-se, espontaneamente*

⁵⁹ Idem p. 277.

⁶⁰ Idem p. 277.

⁶¹ Idem p. 307.

⁶² SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito achado na rua: Concepção e prática. p. 8.

⁶³ LYRA FILHO, Roberto. Humanismo Dialético (I). p. 27.

*em todo o país, a fim de estudar a doutrina da NAIR, que nasceu no Distrito Federal e fixou domicílio em São Paulo, com várias residências em outros Estados, do Pará ao Rio Grande do Sul*⁶⁴.

As conquistas teóricas obtidas pela NAIR e as principais aplicações práticas em busca da reconstrução de uma nova ordem jurídica foram sintetizadas e atualizadas em um movimento teórico prático denominado O Direito Achado Na Rua.

O Direito Achado na Rua reformulou o humanismo dialético que, de pensamento jurídico, passou a filosofia jurídico-política. A partir dessa filosofia, segundo Wolkmer, O Direito Achado na Rua atua, tanto no campo teórico, como no campo prático, em busca de

fundamentar a proposta de um direito novo, que, em contexto alternativo, possa se prestar ao projeto de ampliação da capacidade popular de auto-exercitar a sua participação como agente determinante, ativo e soberano no encaminhamento de seus interesses e na direção de seu próprio destino⁶⁵.

Para Miranda⁶⁶, apesar de alguns autores chamarem O Direito Achado na Rua de projeto, outros o compreenderem como grupo de pesquisa e ainda prática social, este se constitui em um movimento teórico prático, pois:

Busca resgatar a dignidade política do direito, buscando sua legitimidade e força inspirado nas necessidades, carências, reivindicações e formas de ver e viver no mundo de grupos excluídos, econômica, social e culturalmente. São as experiências de carência, privação, negação de direito, discriminação e preconceito são

⁶⁴ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: Um posfácio explicativo. P. 315

⁶⁵ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de, apud, WOLKMER. O Direito achado na rua: concepção e prática. p. 9.

⁶⁶ MIRANDA, Adriana Andrade. Movimentos sociais, AIDS e Cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais.

convertidas em reivindicações de direito, tanto pelos discursos como pela prática⁶⁷.

Segundo Aguiar, O Direito Achado na Rua abandona a visão de direito enquanto ente abstrato, ou como fenômeno unicamente estatal, *desloca para a sociedade concreta, desigual e contraditória, o olhar do jurista, forçando-o a se situar no interior dessas contradições, retirando a possibilidade epistemológica da neutralidade ser o selo da conduta dos doutrinadores e dos operadores do Direito*⁶⁸.

Para este autor, O Direito Achado na Rua reuniria três facetas, a teórica, a pedagógica e a participação cidadã, que se interligariam em uma unidade orgânica. A vertente teórica seria composta pelas obras de seus principais autores, Sousa Júnior e Lyra Filho. Segundo Miranda, a dimensão teórica de O Direito Achado na Rua organiza-se a partir do grupo de pesquisa que leva o mesmo nome na plataforma Lattes. Miranda ainda ressalta o impulso que a dimensão teórica propicia ao desenvolvimento de projetos de extensão:

A vertente teórica de O Direito Achado na Rua influencia ainda a criação e a implantação de projetos de extensão universitária em todo o país, que buscam estabelecer um diálogo diferenciado da universidade – lócus de produção do conhecimento científico – e os atores sociais – possuidores de práticas emancipatórias – na busca de uma síntese capaz de transformar o conhecimento e os sujeitos inseridos neste diálogo⁶⁹.

Na vertente pedagógica, Aguiar ressalta a dedicação docente de Lyra Filho e de Sousa Júnior na formação do futuro profissional do direito. Segundo Aguiar, como fruto do trabalho tutorial personalizado e do curso de ensino à distância promovidos pelos professores supracitados, as idéias de O Direito Achado na Rua transcenderam *os seus limites, e hoje integram um movimento*

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ AGUIAR, Roberto A. Ramos de. O Direito Achado na Rua: um olhar pelo outro lado. P. 51.

⁶⁹ MIRANDA, Adriana Andrade. Movimentos Sociais, AIDS e cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais. p. 38.

*nacional e internacional de renovação epistemológica, teórica, e técnica do direito*⁷⁰.

Por fim, na dimensão da participação, Aguiar ressalta a importância da criação de uma instância sistematizadora e pedagógica desse pensamento, o NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da Universidade de Brasília. Para o autor, no direito pensado a partir de O Direito Achado na Rua, o sujeito abstrato dos códigos e manuais dá lugar ao protagonista individual e coletivo, das lutas sociais do cotidiano:

O ser humano concreto, de carne, sangue e sonho toma o lugar da parte, do requerente, do réu. O cidadão substitui o sujeito abstrato dos códigos e o ator processual limitado pelas capas dos autos. Também poderá fazer valer seus direitos positivos, participará das contendas processuais, mas os fundamentos dessas condutas estarão plantados na concretude de sua existência, na sua participação na sociedade e na sua organização enquanto cidadão⁷¹.

Miranda lembra que a dimensão da participação pressupõe uma *atuação política constante por parte dos profissionais e estudantes, sempre alerta para situações de opressão, violência e injustiças*⁷².

A partir dessas três dimensões é possível perceber como a educação apresenta-se como estratégia de luta fundamental para O Direito Achado na Rua. A educação, para esse movimento teórico-prático, não é concebida como instrumento de reprodução da ordem e transmissão de saberes, mas a partir da concepção de Paulo Freire, ou seja, a educação *vista e praticada como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos indivíduos que a vivem*⁷³.

⁷⁰ AGUIAR, Roberto A. Ramos de. O Direito Achado na Rua: um olhar pelo outro lado. p. 54.

⁷¹ Idem p. 51.

⁷² MIRANDA, Adriana Andrade. Movimentos Sociais, AIDS e cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais. p. 39.

⁷³ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. p. 13.

Para esse movimento teórico-prático que pretende superar a visão do direito como dogma da lei, e enquanto fenômeno unicamente estatal, o diálogo com outros saberes advindos das práticas do cotidiano se torna extremamente valioso. Assim, a partir da extensão, O Direito Achado na Rua propõe-se a um duplo objetivo: repensar o ensino jurídico, hoje extremamente formalista e legalista, incapaz de dar respostas aos anseios por um sistema jurídico mais democrático e justo e instrumentalizar a sociedade civil, para que, organizada, possa lutar pela concretização dos direitos humanos por meio do exercício da cidadania.

1.2.2 - De que democracia se fala?

Ao falar em democracia partilho da postura epistemológica proposta pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos que sugere a reinvenção da emancipação social. Do mesmo modo que o autor, tenho a compreensão de que foram atribuídos vários significados às palavras democracia, legalidade e direitos humanos de modo a torná-los instrumentos de uma gramática social que legitima a ordem ocidental hegemônica. Por outro lado, a tarefa de reinvenção da emancipação social tanto no campo epistemológico, teórico e político possibilita que esses instrumentos sejam utilizados a partir de novas construções semânticas.

Dessa forma, não serão preocupação de reflexão nesse trabalho os elementos⁷⁴ que conformam a concepção hegemônica de democracia, a concepção de democracia liberal-representativa. Também não pretendo desvendar os diversos usos retóricos que a democracia pode ter.

⁷⁴ Para SANTOS, Boaventura de Sousa, os principais elementos que compõem a concepção hegemônica de democracia são: “a contradição entre mobilização e institucionalização; a valorização positiva da apatia política; a concentração do debate democrático na questão dos desenhos eleitorais das democracias; o tratamento do pluralismo como forma de incorporação partidária e disputa entre as elites e a solução minimalista para o problema da participação pela via da discussão das escalas e da complexidade”. In: Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Reinventar a emancipação social: para novos manifestos (coleção). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 42.

Procurarei explorar o itinerário proposto por Santos, o qual sugere que a leitura da pluralidade humana para a concepção contra-hegemônica de democracia faz-se a partir de dois critérios distintos: “a criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional”.

Trilhar um itinerário contra-hegemônico que nasce a partir do Sul requer resgatar práticas e tradições participativas; tanto as tradições dos povos originários do continente latino-americano, que foram dizimadas no processo de formação da identidade nacional, quanto as práticas participativas⁷⁵ que se formaram a partir das sociabilidades sociais elaboradas fora dos centros estatais de produção da normatividade, ou seja, a partir da ação-relação dos novos atores sociais que entraram em cena com a redemocratização do país, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais.

O processo de resgate das tradições participativas, sejam as provenientes das culturas originárias, sejam aquelas elaboradas fora do centro de produção da normatividade estatal, possibilita a elaboração de novos significados para a democracia, bem como de elaboração de uma nova gramática social. Assim nos mostra Santos ao comentar algumas experiências de democracia participativa estudadas em países do Sul (Índia, Brasil, Moçambique, Portugal e África do Sul):

Em todos os casos, junto com a ampliação da democracia ou a restauração, houve também um processo de redefinição do seu significado cultural ou da gramática social vigente. Assim, todos os casos de democracia participativa estudados iniciam-se com uma tentativa de disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, por uma tentativa de ampliação da gramática social e

⁷⁵Como prática participativa elaborada fora do Estado mas que posteriormente foi por ele institucionalizada têm-se a experiência do Orçamento Participativo. Esta foi uma proposta formulada pela União das Associações de Moradores de Porto Alegre – UAMPA nos anos 80 e posteriormente legalmente incorporada no processo orçamentário do município. A partir dessa experiência, diversos outros municípios do Brasil de diferentes governos também assimilaram o Orçamento Participativo. Para mais informações ver em AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Reinventar a emancipação social: para novos manifestos (coleção). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

da incorporação de novos atores ou de novos temas à política⁷⁶.

A ampliação da gramática social da democracia de modo a incluir vozes, práticas e atores silenciados, portanto, produzidos como não existentes, requer que utilizemos uma metodologia nomeada por Santos como sociologia das ausências. Por meio da sociologia das ausências, procura-se combater cinco lógicas de produção de não-existência, pensando as entidades fora da relação dicotômica imposta pela razão metonímica⁷⁷, de modo a transformar ausências em presenças.

A invisibilidade das práticas democráticas elaboradas fora dos centros de normatividade estatal não ocorre por acaso, são ativamente produzidas como não existentes a partir de uma racionalidade que Santos denomina como razão indolente.

Segundo Sousa Santos, essa racionalidade não é suficiente para pensar a emancipação social, limita a compreensão do mundo a uma compreensão ocidental do mundo, desperdiça as experiências que ocorrem fora dos centros hegemônicos de produção social, e não leva em consideração a riqueza de diferentes culturas, de sociabilidades tidas como conhecimento não-científico.

A primeira das cinco lógicas de produção de não existência é a *monocultura do saber e do rigor do saber*, que considera a ciência moderna e a alta cultura como únicos critérios de discussão da verdade e qualidade estética. A segunda, a *monocultura do tempo linear*, considera como atrasado, obsoleto, subdesenvolvido, tudo o que não se identifica com o que é declarado avançado.

⁷⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa, 2002: 56

⁷⁷ Segundo a razão metonímica o comportamento de todas as coisas do mundo está atrelado à idéia de uma totalidade, *há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes*, as partes não tem existência fora da totalidade. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. p. 782.

Segundo a *lógica da classificação social*, a terceira lógica de produção de não existência, as hierarquizações seriam naturais, assim, a relação de dominação do superior sobre o inferior (branco/negro, homem/mulher) seria uma mera conseqüência desta inferioridade insuperável. A quarta lógica, para Santos, é a da *escala dominante*, segundo a qual duas seriam as escalas dominantes na modernidade ocidental: o universal e o global; o que foge a estas escalas, o particular e o local são considerados irrelevantes.

A última lógica de produção de não existência é a *lógica produtivista*, segundo essa o *crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável*, que se aplica tanto à natureza quanto ao trabalho humano.

Desse modo, seriam geradas cinco categorias de não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

As práticas democráticas constituídas nos espaços contra-hegemônicos são caracterizadas pela concepção hegemônica de democracia, a partir das cinco lógicas de produção de não existência.

São consideradas ignorantes porque o saber a partir do qual se originam é o saber popular, seja o saber dos povos originários, seja o saber construído pela vivência nas comunidades onde estas práticas são construídas. Como extensão dessa classificação, as práticas são tidas como residuais, ou seja, atrasadas, obsoletas, subdesenvolvidas, tudo o que não se identifica com o que é declarado avançado. A inferiorização das práticas segue a mesma lógica dicotômica e hierarquizante que classifica os atores que dela são protagonistas, qual seja homem branco/índio e rico/pobre.

A valorização do universal (segundo a concepção ocidental de mundo) e do global faz com que as experiências e vivências particulares e locais sejam consideradas excentricidades irrelevantes.

Por fim, a concepção democrática hegemônica constituiu-se ligada ao liberalismo e a lógica da produtividade e do lucro; assim, tudo que não é produtivo é irracional, desprezível.

Como ponto de partida para a superação das totalidades hegemônicas que a razão metonímica sustenta, o autor propõem que adotemos a estratégia da ecologia. Esta seria formada pela idéia da multiplicidade e por relações não destrutivas entre os agentes, buscaria resgatar as realidades que são ativamente produzidas como não existentes.

Assim, para Santos, as cinco possibilidades de ecologias seriam pautadas pela superação de uma lógica de produção de não-existência. A *ecologia dos saberes* parte do princípio da incompletude dos saberes, o qual possibilita o diálogo e a disputa epistemológica entre os diferentes saberes: *o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias*⁷⁸.

A *ecologia das temporalidades*, como afirma Santos, considera a lógica da temporalidade linear como uma dentre as várias concepções de como o tempo transcorre. Esta ecologia mostra-se muito importante para a superação da não existência porque a escala temporal é algo fundamental para as sociedades construírem sua idéia de poder. Dessa forma, a ecologia das temporalidades busca libertar as concepções alternativas à lógica linear da idéia de residual e atrasado.

A partir da *ecologia dos reconhecimentos* busca-se uma nova forma de articulação entre o princípio da diferença e o princípio da igualdade, a partir da desconstrução da idéia segundo a qual o que é diferente necessariamente é desigual. Essa nova articulação abre espaço para reconhecimento recíproco de agentes que passam a considerar a possibilidade de diferenças iguais.

Com a *ecologia das trans-escalas* pretende-se identificar no local o que nele não foi globalizado e, dessa forma, enxergar novas práticas que possam oferecer alternativas ao globalismo localizado.

A *ecologia de produtividade* procura valorizar sistemas alternativos de produção que fogem do paradigma do crescimento econômico infinito. Dessa

⁷⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. p. 790.

forma, buscam-se reintegrar as organizações econômicas populares, as cooperativas, a autogestão pelos trabalhadores, a economia solidária, sistemas que valorizem a distribuição face à acumulação⁷⁹.

Contudo, nesse processo de resgatar o que foi silenciado na constituição da semântica democrática latino-americana e brasileira, não apenas as práticas democráticas positivas devem ser pensadas. Também práticas culturais autoritárias e arcaicas, ainda presentes nas entrelinhas das relações sociais precisam ser evidenciadas. Práticas estas gestadas no processo de colonização civilizatório brasileiro, mas que persistem até hoje nas relações sociais, que acabam por permear espaços de micropoderes⁸⁰.

A coexistência dessas sociabilidades autoritárias e conservadoras com um discurso democrático liberal leva ao que Santos chamou de fascismo social⁸¹:

Vivemos em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. Ou seja: está emergindo uma nova forma de fascismo que não é um regime político, mas um regime social. É a situação de gente muito poderosa que tem poder de veto sobre os setores mais fracos da população.

A especificidade do processo de formação cultural brasileiro, fruto de um violento projeto civilizatório que subjuguou povos indígenas e povos vindos do continente africano, escreveu na nossa gramática social algumas sociabilidades que aparecem nas entrelinhas dos discursos e das práticas nos espaços privados e também nos espaços públicos, são elas: o machismo, o

⁷⁹ No nosso itinerário de construção contra-hegemônica da democracia buscaremos enfrentar nesse trabalho a totalidade hegemônica constituída no campo do direito, que reduz a concepção deste à lei e ao dogma. Para tanto investigaremos como essa concepção dogmático-positivista é reproduzida no processo de formação dos juristas. Como tentativa de superação adotaremos a ecologia dos saberes por meio do estudo da experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

⁸⁰ Para Foucault, em todas as camadas sociais ocorre o exercício de micropoderes, em redes mais ou menos hierárquicas, onde cada um é centro de transmissão de Poder. In: FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder.

⁸¹ Para mais informações sobre a concepção de fascismo social ver em: SANTOS, Boaventura de Sousa. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do facismo social. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Coleção para um novo senso comum; v. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

patriarcalismo, o patrimonialismo, a corrupção, o autoritarismo, o racismo, o individualismo e a exclusão social.

A construção de uma concepção contra-hegemônica de democracia implica no enfrentamento dessas práticas:

A democracia, nesse sentido, sempre implica ruptura com tradições estabelecidas, e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis. É essa a indeterminação produzida pela gramática democrática, em vez apenas da indeterminação de não saber que será o novo ocupante de uma posição de poder. Pensar a democracia como ruptura positiva na trajetória de uma sociedade implica em abordar os elementos culturais dessa mesma sociedade⁸².

1.2.3- De que direitos humanos se fala?

Quando se fala em direitos humanos, talvez a associação mais corrente seja aos tratados e convenções internacionais, normas abstratas que alcançaram a sua expressão maior em termos de países signatários e temas envolvidos com a Declaração dos Direitos do Homem de 1948.

Partindo de um profundo respeito por essas importantes conquistas legislativas, neste trabalho sugiro como referencial ético e teórico para a reconstrução do judiciário a compreensão de direitos humanos para além dos enunciados em tratados e convenções, direitos humanos como *construção social da cidadania*⁸³. Adoto para tanto a filosofia do humanismo dialético proposta por Lyra Filho⁸⁴, que procura redefinir os direitos humanos a partir do *processo concreto da humana libertação*⁸⁵.

⁸²SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Reinventar a emancipação social: para novos manifestos (coleção). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

⁸³ Expressão utilizada pelo Professor José Geraldo de Sousa Júnior ao explicar o significado dos direitos humanos em reunião realizada no Núcleo de estudos para a Paz, dia 14 de maio de 2007.

⁸⁴ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: um Posfácio Explicativo.

⁸⁵ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: um Posfácio Explicativo. p. 295.

Segundo o humanismo dialético, as declarações e tratados de direitos humanos compendiam o elenco dos direitos conquistados em determinado momento histórico, mas não podem ser confundidas com os direitos humanos mesmos. Para Lyra Filho, esses existem e se transformam na experiência de humanização que se realiza na história, como emancipação consciente inscrita na práxis libertária.

Conforme esse autor, tratados e convenções internacionais sistematizam a caminhada humana por novos marcos libertários; os direitos humanos, por sua vez, não se reduzem a documentos oficiais, mas são compreendidos na dinâmica de sua efetivação, que inclui o movimento de conscientização e reivindicação exercido por indivíduos, grupos e por novos sujeitos coletivos de direito. Lyra Filho explica a natureza e a função dos direitos humanos para o humanismo dialético:

Diretos Humanos, considerados, não em sentido estático, enquanto declarações “oficiais” e, sim, na própria dinâmica, enquanto resultante da soma vetorial das forças sociais libertadoras, numa etapa da tarefa do Homem de se encontrar e realizar, historicamente⁸⁶.

Em seu artigo “Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos”⁸⁷, Trindade discorre sobre o complexo sistema de proteção dos direitos humanos que vem se consolidando ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI. A espinha dorsal dessa organização é composta por seis Convenções Centrais⁸⁸, e espalha-se pelo mundo por meio da constituição de cortes e comissões, a exemplo da Corte e Comissão Interamericana de Direitos Humanos, a Corte e Comissão Européia de Direitos Humanos e a Comissão Africana de Direitos Humanos.

⁸⁶ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: um Posfácio Explicativo. p. 309.

⁸⁷ TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos. p. 29.

⁸⁸ Os Dois Pactos de Direitos Humanos, as Convenções sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher e Racial, a Convenção sobre a Tortura, e a Convenção sobre os Direitos da Criança. TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos. p. 29. In: Educando para os Direitos Humanos. José Geraldo de Sousa Júnior (et al.) (organizadores). Porto Alegre: Síntese, 2004.

A despeito dos significativos avanços alcançados por este sistema de proteção dos direitos humanos, Trindade ressalta que nunca antes, como no século XX, se verificou tanto progresso na ciência e tecnologia, acompanhado paradoxalmente de tanta destruição e crueldade⁸⁹. As importantes conquistas no plano legislativo-institucional foram também insuficientes para a efetividade do princípio da indivisibilidade dos direitos humanos: prossegue a desigualdade em relação às grandes conquistas alcançadas quanto aos direitos civis e políticos e as poucas conquistas no campo dos direitos econômicos, sociais e culturais.

Trindade, como Lyra Filho, chama a atenção para a inevitabilidade do devenir do direito, um direito erigido em dogmas estáticos e rígidos, incapaz de acompanhar as restrições ilegítimas à liberdade que vão surgindo no processo histórico, correndo o risco de tornar-se inútil e obsoleto.

As próprias formas de violações dos direitos humanos têm se diversificado. O que não dizer, por exemplo, das violações perpetradas por organismos financeiros e detentores do poder econômico, que, mediante decisões tomadas na frieza dos escritórios, condenam milhares de seres humanos ao empobrecimento, se não à pobreza extrema e à fome? O que não dizer das violações perpetradas pelos detentores do poder das comunicações? (...) Cumpre conceber novas formas de proteção do ser humano ante a atual diversificação das fontes de violações de seus direitos. O atual paradigma de proteção (do indivíduo vis-à-vis o poder público) corre o risco de tornar-se insuficiente e anacrônico, por não se mostrar equipado para fazer frente a tais violações⁹⁰.

Somente uma concepção de direitos humanos que se reinventa na práxis da *construção social da cidadania*⁹¹ é capaz de traduzir para o cotidiano

⁸⁹ TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos. p. 31.

⁹⁰ TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos. p. 31.

⁹¹ Expressão utilizada pelo Professor José Geraldo de Sousa Júnior ao explicar o significado dos direitos humanos em reunião realizada no Núcleo de estudos para a Paz, dia 14 de maio de 2007.

os direitos abstratamente enunciados nas codificações. A indissociabilidade entre direitos humanos e cidadania pode ser percebida ao longo da trajetória de transformação dos seus significados.

A compreensão de direitos humanos para o humanismo dialético incorpora práticas, princípios e valores que vão sendo conquistados ao longo do processo histórico de humanização. Desta forma, para o humanismo dialético na contemporaneidade, a idéia de direitos humanos não existe dissociada da participação popular, da democracia, do respeito às minorias e do exercício da cidadania.

As transformações ocorridas ao longo dos séculos na compreensão do que são os direitos humanos sempre se relacionaram dinamicamente com a categoria da cidadania. Segundo Herkenhoff⁹², a idéia de um núcleo de direitos que limitem o poder dos governantes, início da concepção ocidental de direitos humanos, começou a germinar no século XIII, mas teve uma longa gestação na história da humanidade.

Herkenhoff localiza na Inglaterra de 1215 as primeiras declarações de direito que intentavam impor freios ao poder do rei. Estas declarações mais tarde se consolidaram na Carta Magna, imposta por bispos e barões ao rei João Sem Terra. Para o autor, as posteriores declarações de direito advindas da Revolução Norte americana de 1776 e da Revolução Francesa de 1789 são responsáveis por sistematizar o sentido universal da concepção ocidental de direitos humanos.

O autor afirma, todavia, que tais declarações de direito ainda expressam um *conteúdo bastante individualista, consagrando a chamada democracia burguesa*⁹³ de cunho liberal. Conforme Herkenhoff, a dimensão social dos direitos humanos só vai ser formulada no século XX, após o advento de três importantes declarações, a Constituição Mexicana de 1917, que proclama os direitos do trabalhador, a Declaração dos Direitos do Povo, dos Trabalhadores

⁹² HERKENHOFF, João Baptista. História dos Direitos Humanos no Mundo.

⁹³ HERKENHOFF, João Baptista. História dos Direitos Humanos no Mundo.

e dos Explorados, oriunda da Revolução Russa de 1918, e a Constituição de Weimar, na Alemanha de 1917.

A redefinição conceitual da cidadania tem uma trajetória histórica que se assemelha à dos direitos humanos. No período das revoluções burguesas do Séc. XVIII, a concepção tradicional de cidadania foi constituída a partir de uma leitura técnica e reducionista da relação entre os cidadãos e o Estado. Segundo Bittar⁹⁴, o *conceito político-jurídico tradicional* de cidadania compreenderia duas dimensões: ser parte de um Estado soberano e poder votar e ser votado.

Para Piovesan, o discurso social da cidadania também se dá a partir da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado proveniente da Revolução Russa de 1918 e das Constituições sociais do início do século XX. A autora ressalta que é na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que o discurso liberal da cidadania é combinado com o discurso social.

Bittar pontua que, ainda que não se desmereça a importância histórica da definição abstrata de cidadão, a insuficiência de tal conceito é expressa na incapacidade do mesmo para a construção de relações mais justas e igualitárias na sociedade atual. Esse autor nos propõe uma ampliação do horizonte conceitual da idéia de cidadania a partir do conceito de *cidadania ativa*⁹⁵: nesta nova dimensão da cidadania, as promessas do jurídico e do político só teriam sentido se traduzidas na concretização dos mandamentos de direitos humanos.

Piovesan⁹⁶ também sugere a redefinição do conceito de cidadania. Para a autora, a *concepção contemporânea de cidadania* conjuga a indivisibilidade e o universalismo dos direitos humanos com o componente por ela designado *processo de especificação do sujeito de direito*. Piovesan assevera que, por meio desse processo, o sujeito de direito que tradicionalmente foi visto em sua abstração e generalidade passa a ser concebido em sua concretude, especificidade e peculiaridades. Assim, afirma a autora, *aponta-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo*

⁹⁴ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: Condição de Exercício dos direitos humanos.

⁹⁵ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: Condição de Exercício dos direitos humanos.

⁹⁶ PIOVESAN, Flávia. Temas de Direitos Humanos.

“especificado”, com base em categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc.⁹⁷.

Uma vez acatados os direitos humanos como paradigma e referencial ético e teórico a orientar a reconstrução do sistema jurídico contemporâneo, partindo da concepção de direitos humanos já enunciada anteriormente como *construção social da cidadania*⁹⁸, um ator social estratégico desponta nesse cenário, o *Sujeito Coletivo de Direito*⁹⁹. Esse novo sujeito constitui-se no processo de construção das identidades coletivas, que se forma a partir da tomada de consciência da necessidade de um projeto coletivo de mudança social¹⁰⁰. Conforme afirma Sousa Júnior, o *Sujeito Coletivo de Direito* constitui-se como ator social privilegiado da democracia orgânica e participativa, que se transforma sujeito na medida em que, pelo exercício da sua autonomia, identifica bandeiras de luta e ações coletivas para efetivá-las.

1.2.4 – Para uma cultura jurídica democrática

No caminho percorrido nesse primeiro capítulo, procurei dialogar com alguns elementos constitutivos da cultura jurídica técnico-burocrática, quais sejam, a concepção positivista de ciência de que parte, os traços de uma cultura política aristocrática-bacharelesca que carrega, a concepção redutora de direito como dogma a partir do qual é erigido um ensino técnico e castrador e o sistema judicial autista e burocrático no qual essa cultura jurídica técnico-burocrática manifesta-se mais explicitamente.

Partilho do pensamento de Santos que compreende a possibilidade e a necessidade da renovação da teoria crítica e da reinvenção da emancipação social. Sendo assim, também compreendo a necessidade da construção de

⁹⁷ PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. p. 215.

⁹⁸ Expressão utilizada pelo Professor José Geraldo de Sousa Júnior ao explicar o significado dos direitos humanos em reunião realizada no Núcleo de estudos para a Paz, dia 14 de maio de 2007.

⁹⁹ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. *Movimentos sociais – Emergência de novos sujeitos: O Sujeito Coletivo de Direito*.

¹⁰⁰ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. *Movimentos sociais – Emergência de novos sujeitos: O Sujeito Coletivo de Direito*. p.258.

novas semânticas para alguns instrumentos que tem servido à dominação hegemônica¹⁰¹, mas que podem auxiliar na construção de uma utopia crítica da emancipação social, quais sejam, o conceito de legalidade, democracia e direitos humanos. Nas linhas que se passaram dialoguei com alguns autores como Lyra Filho, Sousa Júnior e Santos, na tentativa de criar novos sentidos para a reconstrução semântica desses instrumentos.

Aventuro-me agora em uma atrevida síntese de algumas das idéias anteriormente trabalhadas, com vistas a enunciar algumas direções para uma cultura jurídica democrática.

Em primeiro lugar, destaco a fixação pela segurança, e pelas formas perenes, presentes na cultura bacharelesca¹⁰², próprias de uma visão de mundo simples, homogênea, normativa, que reduz a vida a postulados cartesianos e a concepção da humanidade a uma massa homogênea de seres. Insuficiente, portanto, ante uma leitura de mundo que reconhece a complexidade social, marcada pela imprevisibilidade, diversidade, multiplicidade de atores, características essas que fazem da fluidez e não do imobilismo uma das marcas do mundo contemporâneo.

Frente essa realidade complexa e injusta Santos apresenta a necessidade de *reinventar as possibilidades emancipatórias*¹⁰³; assim, para uma cultura jurídica democrática a fixação pela segurança e por formas perenes perde lugar à uma postura de criatividade e de experimentação, própria da criação de *subjetividades rebeldes*¹⁰⁴.

Por outro lado, o direito visto como instrumento de conhecimento – regulação¹⁰⁵ transforma o colonialismo em ordem, dessa forma, aceita as

¹⁰¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma democracia de alta intensidade. p. 84.

¹⁰² HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 157.

¹⁰³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. p. 54.

¹⁰⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. p. 57.

¹⁰⁵ Boaventura de Sousa entende que a modernidade ocidental foi construída a partir de dois tipos de conhecimento, conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, ambos possuiriam um ponto A (ignorância) e um ponto B (saber). Para o conhecimento-regulação, o ponto A seria o “caos” o ponto B a “ordem”. Para o conhecimento-emancipação o ponto A seria o colonialismo e o ponto B a “autonomia solidária”. Afirmo o autor ainda que o conhecimento-regulação dominou a modernidade ocidental a partir do momento em que essa coincidiu com o capitalismo, desde então, o conhecimento-emancipação foi lido pela ótica do conhecimento-

instituições geradas pelas sociabilidades colonialistas autoritárias como próprias da ordem social. A releitura do direito como conhecimento-emancipação é enunciada por Lyra Filho da seguinte forma: *o Direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais*¹⁰⁶.

Os sistemas jurídico e judicial, ao partilharem de uma concepção de direito-emancipação, passam a assumir sua quota-parte¹⁰⁷ de responsabilidade na resolução das injustiças e dos colonialismos internos. O que, a partir de uma cultura jurídica democrática, exigiria a abertura dialógica aos novos atores sociais, organizações da sociedade civil e movimentos sociais, que há décadas se organizam para resistir às diversas formas de opressão.

A distribuição desigual do poder, de modo a cristalizar opressões, é bem elaborada na cultura jurídica técnico-burocrática por meio das posições hierárquicas bem definidas (“os que falam”, “os que ouvem”; “os que mandam”, “os que obedecem”). Essa dialética da opressão forma uma complexa sociabilidade entre opressor e oprimido, com já trabalhado por Paulo Freire¹⁰⁸. Santos sugere que a democracia seja formada por sociabilidades que substituam as *relações de poder por relações de autoridade compartilhada*¹⁰⁹. Uma cultura jurídica que parta dessa concepção de poder passaria a compreender as pessoas fora das dualidades hierárquicas, como indivíduos autônomos e sujeitos de direitos.

A concepção burocrática e técnica dos processos é mais uma das características¹¹⁰ da cultura jurídica normativista conservadora. Essa visão ignora o conflito e se foca apenas na lide processual. Para uma cultura jurídica democrática, o conflito passa a ser considerado como inerente à convivência democrática, e para mediá-lo são consideradas soluções diversas, não

regulação e houve uma inversão dos seus termos, ou seja, o colonialismo foi associado à ordem e a autonomia solidária à desordem. Para mais ver em: SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. págs. 52 a 54.

¹⁰⁶ LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo, p. 312

¹⁰⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 34.

¹⁰⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido.

¹⁰⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova cultura política emancipatória. p. 62.

¹¹⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 76.

necessariamente processuais. Dessa forma é resgatada a dimensão construtiva e pedagógica do conflito:

O próprio conflito e a tensão relacional ganha outro estatuto, não mais como aquilo que há de ser rechaçado, apagado, aniquilado, mas sim como aquilo que há de ser trabalhado, elaborado, potencializado naquilo que pode ter de positivo, para além de uma expressão gauche, com contornos destrutivos¹¹¹.

Por fim, uma última característica da cultura jurídica normativa técnico-burocrática que ressalto é a leitura da autonomia do direito como *desresponsabilização sistêmica*¹¹². Santos afirma que a distância crítica em relação à realidade não pode ser traduzida em desresponsabilização frente aos resultados de nossas decisões e nossos saberes-poderes¹¹³. A cultura jurídica conservadora traz como um de seus postulados a neutralidade (científica e política); dessa forma, procura ocultar as preferências e valores que justificam suas decisões. Em uma cultura jurídica democrática, a alegação de neutralidade das ações e decisões dos profissionais do direito não é mais aceita, espera-se uma postura de responsabilidade cidadã¹¹⁴, que seja responsável perante as conseqüências de suas ações e decisões.

A reflexão a respeito de uma cultura jurídica democrática possibilita um pensamento crítico sobre os fundamentos teóricos-epistemológicos que a engendram, mas também permite traduzir as críticas daí advindas em renovações institucionais. Por isso, uma revolução democrática da justiça¹¹⁵

¹¹¹ Nessa passagem, Eduardo Rezende Melo expõem o que considera ser um dos fundamentos ético-filosóficos da justiça reaurativa, o qual aqui também considero importante para repensar uma cultura jurídica democrática. In: MELLO, Eduardo Rezende. *Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais*. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-culturais da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. Justiça Restaurativa. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 54.

¹¹² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 69.

¹¹³ Segundo FOUCAULT, saber e poder implicam-se mutuamente, onde o exercício do poder é simultaneamente um lócus de formação de saber. In: FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder.

¹¹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 76.

¹¹⁵ Apesar do autor trabalhar em seu livro aspectos referentes à democratização do sistema jurídico e judicial brasileiros, reconhece que uma revolução democrática do direito e da justiça

para Santos deve ser feita simultaneamente nos espaços de formação dos bacharéis, nos espaços de atuação estatal, mas também nos espaços criativos novos, nos quais práticas jurídicas plurais e extra estatais são realizadas.

O espaço das faculdades de direito¹¹⁶ mostra-se como campo privilegiado para a criação e experimentação de uma cultura jurídica democrática. A educação jurídica, por sua vez, também precisa ser reinventada, para que seja capaz de democratizar-se.

Para que a educação jurídica combata os pilares da cultura jurídica técnico-burocrata, deve pautar-se em três dimensões, segundo Santos: a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a responsabilidade cidadã¹¹⁷. A extensão universitária é o local privilegiado da vivência dessas dimensões para possibilitar a reinvenção de uma educação em direitos:

Uma extensão emancipatória assenta numa ecologia de saberes jurídicos, no diálogo entre o conhecimento jurídico popular e científico, e numa aplicação edificante da ciência jurídica, em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto de sua atividade¹¹⁸.

No próximo capítulo falarei de qual extensão universitária me refiro e como ela pode auxiliar na reinvenção de uma cultura jurídica democrática por meio de uma educação jurídica democrática.

inclui necessariamente a democratização dos outros poderes que compõem o Estado e da sociedade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹¹⁶ “Para substituir por outra, técnico-democrática, em que a competência técnica e a independência judicial estejam a serviço dos imperativos constitucionais de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa é necessário começar por uma revolução nas faculdades de direito”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 71.

¹¹⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. págs. 76.

¹¹⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. págs. 73 e 74.

2-Extensão jurídica popular e educação democrática

2- Extensão jurídica popular e educação democrática

2.1- Histórico e concepção da extensão no Brasil

A trajetória da extensão universitária no Brasil inicia-se no alvorecer do século XX com a formação das primeiras Universidades. As primeiras experiências¹¹⁹ são influenciadas por duas grandes correntes de concepção acerca da extensão: a inglesa e a estadunidense.

A extensão inglesa originou-se na Universidade de Cambridge no ano de 1867¹²⁰, a partir de um ciclo de palestras exitoso que acabou por ser institucionalizado na Universidade. Assim, a extensão foi concebida na Inglaterra como cursos e palestras abertos à população que não possui acesso à vida acadêmica e aos conhecimentos produzidos na academia. Nessa concepção, a universidade é vista como lócus do saber e a comunidade como lócus da ignorância. Cabia às universidades inglesas, portanto, a tarefa de contribuir com a elevação do conhecimento da população em geral. Para Rocha,¹²¹ havia uma clara preocupação com o engajamento da instituição universitária na elevação do saber, não apenas das camadas menos favorecidas, mas da população adulta em geral.

A idéia da extensão universitária inglesa é levada para os Estados Unidos e nesse nascente país passa a adquirir outra concepção¹²², ligada aos ideais da Revolução Americana e aos projetos de desenvolvimento regional. São criados os *Land Grant Colleges*, núcleos de extensão rural que futuramente irão originar Escolas Superiores e Universidades Rurais. Nas universidades estadunidenses, a extensão passa a ser vista como uma série de serviços prestados para a comunidade, primeiramente para a população rural e, posteriormente, também para a população urbana.

¹¹⁹ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. p. 58

¹²⁰ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. p. 16.

¹²¹ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. p. 17.

¹²² ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina

Essas duas vertentes, ou seja, a extensão como cursos e palestras abertas à comunidade e a extensão como prestação de serviços à sociedade estão presentes desde a primeira metade do século XX no Brasil, quando, pela união de escolas superiores isoladas, criadas por necessidades práticas do governo, surgem as primeiras universidades. Nesse período a relação universidade-sociedade é construída a partir das “lições públicas” oferecidas pela Universidade de São Paulo (extensão como cursos e palestras) e também na criação das Universidades de Lavras e Viçosa, na década de 20, onde estão registradas atividades voltadas para a prestação de serviços na área rural, levando assistência técnica aos agricultores (extensão como prestação de serviços).

Nos anos 30, o Movimento da Escola Nova dá continuidade à concepção de extensão como prestação de serviços à sociedade. É nessa década, por meio do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, Estatuto das Universidades Brasileiras, que aparece a primeira referência legal à extensão. Na exposição de motivos do referido decreto encontramos o seguinte:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo.

O movimento estudantil brasileiro dos anos 40 entra em contato com um novo conceito de extensão originado do Movimento de Córdoba¹²³, segundo esse por meio da extensão os estudantes deveriam associar-se às

¹²³ O Movimento de Córdoba na Argentina eclodiu no ano de 1918 e questionava a concepção elitista, hierárquica, conservadora e religiosa da Universidade, ressaltava a importância de uma concepção latino-americana de universidade e a aproximação dessa com o proletariado. Esse movimento teve influência das Universidades Populares da Europa do Séc. XIX. A partir de Córdoba uma série de insurreições estudantis deu origem a Universidades Populares em vários países latino-americanos. LEHER, Roberto. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf>

classes populares em busca de uma sociedade mais justa¹²⁴. Para Rocha, é apenas nas décadas de 50, 60 e 70 que o debate sobre a extensão universitária ganha outros parâmetros que superam a concepção de 'iluminar a sociedade com o conhecimento'. Nessas décadas, o debate adquire grande relevo entre os movimentos sociais (movimento estudantil) e alguns intelectuais e a extensão passa a ser concebida como *componente de um processo de mudança social e de difusão cultural*¹²⁵. No início da década de 60, a União Nacional dos Estudantes (UNE) incentiva os estudantes a participar da vida social das comunidades, por meio de atividades extensionistas que se pautavam no conceito da troca de experiências, e muitas vezes eram realizadas independente do apoio institucional das universidades. É nessa época que surgem os Centros Populares de Cultura/CPC, também por iniciativa da UNE, cujo objetivo era criar grandes Universidades Populares, sonho interrompido anos mais tarde com a eclosão do Golpe Militar.

Apesar dos debates promovidos pela UNE, que apontavam no sentido de uma universidade comprometida com as classes populares e da extensão universitária como troca de conhecimentos universidade-sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º4.024 de 1961, define extensão no art. 69 da seguinte maneira:

Cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos¹²⁶.

Na década de 60, o pensamento de Paulo Freire¹²⁷ acentua as críticas no modo assistencialista e eventual com o qual a extensão ainda era concebida nos marcos legais de então. Para contrapor a idéia de que a universidade

¹²⁴ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. p. 19.

¹²⁵ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. p. 21.

¹²⁶ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. p. 59.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?

levaria o conhecimento à sociedade, propõe a utilização do conceito de “comunicação”, indicando que deveria ser estabelecido um diálogo entre os saberes. No Brasil, as críticas de Paulo Freire à idéia de invasão cultural são amplamente aceitas, mas o termo continua sendo ‘extensão universitária’. Segundo Rocha¹²⁸, há registros, no entanto, de Coordenações ou Decanatos de Comunicação no Chile, país no qual Freire residiu durante o exílio.

O Golpe Militar de 1964 atingiu com grande força repressora as universidades, desarticulou projetos e colocou na clandestinidade os movimentos estudantis. Muitos intelectuais que pensavam como Paulo Freire e Darcy Ribeiro foram exilados. O contato das universidades com a sociedade passou a ser guiado pelos ideais do Governo Militar, com os lemas: desenvolvimento e segurança. Nessa época, foram criados dois tipos de atividades extensionistas, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACs e o Projeto Rondon.

Os CRUTACs eram centros rurais nos quais os estudantes faziam estágios obrigatórios e foram utilizados¹²⁹ com o objetivo de legitimar o governo militar junto às populações pobres do campo. Esses tinham a finalidade de *proporcionar aos estudantes universitários atuação junto às comunidades rurais, engajados aos propósitos da política desenvolvimentista dos governos militares*¹³⁰. Já o Projeto Rondon era um programa de intercâmbio promovido pelas Forças Armadas e Ministério do Interior. Tinha como objetivo *identificar o universitário com a realidade brasileira, para possibilitar o engajamento e a participação dele no desenvolvimento nacional e comunitário*¹³¹.

Ambos os programas compreendiam a extensão como esporádica, desarticulada do ensino e da pesquisa e pontual. A Lei Básica de Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 1968, reafirma esse entendimento de extensão,

¹²⁸ ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. p. 23.

¹²⁹ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. Pág. 60.

¹³⁰ FORPROEX. Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão e a Flexibilização Curricular: Uma visão da extensão. p. 6.

¹³¹ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. Pág. 61.

que ainda remonta às concepções inglesas e estadunidenses trabalhadas no início desse texto.

Em 1975, a partir da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras/ CRUB, é criada a Coordenação de Atividades de Extensão no Ministério da Educação/MEC. Nesse ano, é elaborada a primeira política de extensão universitária, o Plano de Trabalho de Extensão, esse instrumento traz um conceito de extensão que pela primeira vez aborda a relação de troca de conhecimentos:

A extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa.

O fortalecimento da sociedade civil brasileira na década de 80, com o fim da Ditadura Militar, principalmente dos setores comprometidos com as classes populares, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes. Em 1980, surge o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, o FORPROEXT, com o objetivo de articular os Decanatos ou Pró-reitorias de Extensão para reivindicar políticas públicas específicas para a área.

A criação do FORPROEX em 1987 fortalece a discussão sobre a função social da Universidade, a concepção de extensão universitária é revista, inicia-se a discussão sobre sua institucionalização e financiamento. Atualmente a concepção de Extensão Universitária do FORPROEX está sistematizada no Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, durante o I encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em novembro de 1987 em Brasília/DF. O conceito é definido da seguinte maneira:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a

Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social¹³².

A extensão universitária passa a ser concebida como um processo educativo, cultural, político, científico e filosófico que integra o conhecimento produzido no ambiente acadêmico, aos anseios e necessidades sociais. É um processo educativo porque sua maior ênfase é na relação aprender–ensinar que perpassa as relações entre universidade e sociedade, levando em consideração que esta relação não é meramente de “um ensina e outro aprende”, mas de um aprendizado mútuo e de constante troca de saberes, visões de mundo e de experiências.

Também é compreendida como um processo cultural, tendo em vista que a universidade se caracteriza como um ambiente de grande produção cultural e artística, de formação de valores de disseminação de novas maneiras de pensar e expressar conhecimentos e sentimentos acerca do mundo. Já a sociedade é o local por excelência onde acontecem as transformações culturais, onde o global se junta ao local, onde o tradicional se mescla ao moderno e por meio de um processo dialético de encontro se dá a relação entre a cultura acadêmica e a cultura popular proporcionada pela extensão.

¹³² Plano Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX – SESU/MEC.

É um processo político porque da relação e do contato entre a universidade e a sociedade nasce um novo ethos político. A partir da extensão se estabelecem as inter-relações entre estudantes, movimentos sociais, movimento estudantil, sindicatos e outros grupos sociais. O estudante, ao entrar em conflito com outras visões e outras formas de estar no mundo, passa a repensar-se enquanto sujeito político, capaz de fazer escolhas e influenciar nos rumos dos acontecimentos: *o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história*¹³³.

A partir do contato com a sociedade, novos conhecimentos acerca do mundo são produzidos e o próprio conceito de ciência é questionado. A ciência moderna, ao fechar-se em torno da razão cognitiva como a única racionalidade válida, se intitulou neutra. Hoje, no entanto, vários exemplos como as bombas de Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração, e mais recentemente, os transgênicos, são exemplos de como discursos cientificistas podem e são usados para fins políticos e ideológicos. O diálogo da extensão universitária pretende superar o racionalismo exacerbado da ciência moderna, que não procura conhecer as conseqüências do discurso científico, e assim pretende-se também como processo filosófico, um constante repensar sobre o saber, o conhecimento e a vida ou morte que desse conhecimento pode resultar.

Esse conceito de extensão rompe com os conceitos ingleses e estadunidenses que colonizaram as universidades no início do Séc. XX. Hoje o Fórum de Pró-Reitores em Extensão é um dos grandes atores que combate a leitura dessa atividade como assistencialista, pontual, desarticulada do ensino e da pesquisa. A partir desse conceito enunciado pelo FORPROEXT, a própria visão de tripé universitário é abandonada por uma leitura de trabalho acadêmico como um *processo orgânico e contínuo produzido coletivamente*¹³⁴. É essa leitura de função da universidade que emerge da Constituição Federal:

¹³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 1996 p. 136.

¹³⁴ NOGUEIRA, 2001. p. 60.

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

2.2- Extensão jurídica popular: deslocamentos, sensibilidades e habilidades

A aposta na extensão como porta para uma cultura jurídica democrática deve-se à possibilidade que essa apresenta de reinventar saberes e também práticas. Como contraponto à concepção de que o aprendizado se dá apenas por meio da cognição da palavra, falada ou escrita, a extensão universitária introduz um convite à experimentação na educação do direito. Diferente de ler ou ouvir, a vivência possibilita outros meios de aprendizagem, que se comunicam por outras racionalidades e aproximam-nos dessa difícil postura democrática que é colocar-se no lugar do outro.

Um *outro* que não é o *mesmo* do outro lado do corredor, o diferente, que tem o cabelo de outra cor, prefere músicas em tom maior, estudou no colégio A, enquanto eu no B, gosta dos bares da zona S enquanto eu da zona Z. Um outro que não é apenas diferente, mas desigual¹³⁵. E a desigualdade em um país que se diz orgulhoso por não ser racista, não fala, não escreve. A desigualdade nesse país é delimitada com o *olhar* (cada um sabe o seu lugar), com o *silêncio* do vidro do carro se fechando quando o sinal fica vermelho, com o *tempo*, milésimos de segundos para a água cair da torneira ou os passos intermináveis até o açude mais próximo.

Ao ler uma lei¹³⁶ que atribui penas diferenciadas quando o agressor é o companheiro, marido, noivo, namorado da agredida facilmente o jurista técnico-

¹³⁵ Aqui faço referência tanto ao *sistema da desigualdade* quanto ao *sistema da exclusão*. Segundo Boaventura ambos são duas formas de domínio hierarquizado. Enquanto o sistema da desigualdade cria uma relação hierarquizada constitutiva da inclusão social, como na relação capital/trabalho, *o que está embaixo está dentro*, no sistema da exclusão *o que está embaixo está fora*, não existe relação porque o excluído está fora do contrato social, é *descartável, desprezível, desaparece*. (SANTOS, 2007, p. 63).

¹³⁶ Refiro-me aqui a Lei 11.340/2007, Lei Maria da Penha. Essa lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica ou familiar contra a mulher.

formal coteja-a com o inciso I do artigo 5º da Constituição Federal que diz *I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição*. Em alguns segundos, a partir de um raciocínio lógico perfeito, emite uma persuasiva argumentação e desfecha o veredicto: a lei é inconstitucional.

Mas quando esse hipotético jurista se despe do papel de *dizer* a verdade e passa para o papel de *ouvir*, outras lógicas embaralham seu pensamento cartesiano: “O homem que amo é quem me agride. Não entendo, ele diz que me ama, mas a cada dia é uma surra que me dá”. E depois, presenciar as lágrimas quentes rolando desse outro até você, as certezas também falham (será que homens e mulheres realmente são considerados iguais nessa sociedade? A Constituição Federal cotejada com a realidade social não permite um outro olhar sobre essa lei?). E percebemos que a partir do contexto é que deve ser lido o texto.

A vivência da extensão na educação do direito não só procura trocar as verdades construídas pelo pensamento positivista por outras respostas; procura, antes, fazer-nos algumas perguntas.

2.2.1 -Troca de saberes e hermenêutica diatópica

A extensão compreendida enquanto comunicação, diálogo, troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, é uma construção teórica recente no Brasil e remonta ao contato com os ideais do Movimento de Córdoba¹³⁷ na década de 40, e mais tarde, na década de 70, na obra de Paulo Freire (1980). De lá para cá contabilizamos poucos anos democráticos, nos quais as universidades de forma autônoma puderam realmente experimentar a extensão dialógica. Apresenta-se assim como um caminho a ser construído, teorizado e vivenciado.

¹³⁷ Vide nota 123.

Santos, ao tecer algumas linhas sobre o que seria uma extensão emancipatória no ensino do direito, refuta de pronto as atividades hoje ditas de assistência jurídica como os atendimentos à comunidade, ajuizamento de ações, acompanhamento em audiências, dentre outras. Para o autor, “*uma extensão emancipatória nasce de uma ecologia de saberes jurídicos, no diálogo entre o conhecimento jurídico popular e científico, e numa aplicação edificante da ciência jurídica, em que aquele que aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto de sua actividade*”¹³⁸. A ecologia de saberes procura assim formar na universidade comunidades epistêmicas mais amplas¹³⁹, reconhecendo como saberes conhecimentos que foram silenciados pela ciência moderna sob o rótulo de ignorantes: no caso do direito, o conhecimento jurídico popular e os conhecimentos e sociabilidades jurídicas das populações tradicionais (indígenas e quilombolas).

Na tentativa de transformar ausências em presenças (sociologia das ausências) vai contra o senso comum científico tradicional, e, para tanto, novas metodologias necessitam ser construídas. Nesse sentido, Santos¹⁴⁰ nos sugere que adotemos a *Imaginação sociológica*, essa pode ser desdobrada em *imaginação epistemológica* e *imaginação democrática*. Ambas possuem uma dimensão destrutiva e uma reconstrutiva: enquanto a primeira procura *diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas*, a segunda permite o *reconhecimento das diferentes práticas e atores sociais*¹⁴¹.

No campo da tradução entre saberes, afirma Santos¹⁴², a tradução assume a forma de *hermenêutica diatópica*, ou seja, o exercício de buscar em

¹³⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. São Paulo: Cortez, 2008. p. 74.

¹³⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2004b.

¹⁴⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004(a).

¹⁴¹ SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004(a). p 793.

¹⁴² SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004(a).

culturas diferentes preocupações semelhantes e comparar quais são as alternativas que cada cultura oferece para o problema. A *hermenêutica diatópica* apresenta-se como trabalho intelectual, e tem como pressuposto a incompletude das culturas: portanto, o exercício de identificação do problema em comum é sempre um momento de diálogo e de troca de diferentes saberes, a interculturalidade.

Para o autor, o trabalho da tradução pode ocorrer tanto entre saberes não-hegemônicos como entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos. A tradução entre os não-hegemônicos revela-se especialmente interessante porque dessa troca e acúmulo de conhecimentos pode surgir a possibilidade da formação de um saber contra-hegemônico.

A possibilidade de tradução que apresenta Santos, entre práticas e agentes, é considerada um trabalho político e também se manifesta de maneira especial quando se dá entre as práticas não-hegemônicas, pois permite a inteligibilidade recíproca entre as mesmas, uma condição essencial para que esses agentes se articulem e possam transformar práticas não-hegemônicas em práticas contra-hegemônicas. A tradução entre movimentos sociais, por exemplo, por meio de uma inteligibilidade recíproca pode esclarecer o que os une e o que os separa, e dessa maneira potencializar as ações de transformação das bandeiras que levantam em comum.

Uma importante manifestação da tradução entre práticas e agentes de caráter global é a formação de um movimento pela globalização contra-hegemônica, que tem se mostrado como uma alternativa à globalização neoliberal¹⁴³. Esse movimento organiza-se em redes, a partir dos pontos em comum de diversos outros movimentos que carregam bandeiras específicas como o feminismo, a luta pela terra, a taxaço de grandes movimentações financeiras entre os países, dentre outros. As manifestações ocorridas em Seattle no ano de 1999 e o Fórum Social Mundial, realizado desde 2001, são grandes expressões da organização dessas redes.

¹⁴³ SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004(a).

Para esse autor, o trabalho da tradução é um trabalho intelectual, político e também emocional. Para além da troca de saberes técnicos e de como esses saberes são utilizados na prática, o trabalho da tradução deve acontecer por meio de deliberações democráticas. Com a tradução entre a multiplicidade de saberes, práticas e agentes não se pretende estabelecer uma nova totalidade hegemônica, mas criar um *consenso transcultural: a teoria geral da impossibilidade de uma teoria geral*¹⁴⁴.

A consolidação da tradução como uma prática democrática vai depender das respostas que forem dadas às seguintes questões: o que traduzir? Entre quem? Quem traduzir? Quando traduzir? Como traduzir? Um conceito importante para as respostas destas questões é o conceito de zona de contato:

São campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. (...)A zona de contato cosmopolita parte do princípio de que cabe a cada saber ou prática decidir o que é posto em contato com quem. As zonas de contato são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contato¹⁴⁵.

Responder ao que deve ser posto na zona de contato depende de cada cultura. Nem sempre o que aí aparece é necessariamente o mais relevante ou central: vai depender se a zona de contato estabelecida vai ser uma *zona de contato não-imperial*, onde as relações entre os diferentes saberes e práticas sejam mais horizontais, ou uma *zona imperial*, na qual prepondera a hierarquia.

As diferentes temporalidades também devem ser observadas em uma zona de contato cosmopolita. Para que uma cultura não se sobreponha à outra, a tradução deve observar uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades.

¹⁴⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. p. 808.

¹⁴⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004(a).

Para Santos, na escolha dos representantes dos grupos sociais que vão ser os agentes da tradução deve ser levado em conta, além da capacidade intelectual e argumentativa, o quão estão enraizados nas práticas e saberes que representam. Por fim, para o trabalho da tradução é importante a formação de novos topoi¹⁴⁶, *uma vez que os que estão disponíveis são os que são próprios de um dado saber ou de uma dada cultura e, como tal, não são aceites como evidentes por outro saber ou outra cultura.*

A troca de saberes na extensão jurídica, a partir da hermenêutica diatópica, se assenta em saberes e também em práticas, o que implica um envolvimento existencial, ético e social comprometido. Diferente, portanto, da relação que tem sido estabelecida entre pesquisador e objeto a ser pesquisado nas diversas áreas da ciência moderna. As pessoas, grupos sociais ou comunidades, historicamente tratados como objeto de pesquisa, passam a ser protagonistas, não apenas decidindo conjuntamente o que será pesquisado, mas participando ativamente da pesquisa.

A construção de conhecimentos por meio da ecologia de saberes entre universidade e sociedade pode utilizar a metodologia da hermenêutica diatópica não somente na dimensão da interculturalidade, mas também na dimensão da interdisciplinaridade, ou seja, para promover trocas e diálogos dentro do mesmo campo cultural, o campo científico.

Por meio da tradução entre as diversas experiências sociais e pela utilização da sociologia das ausências uma gama de *demandas suprimidas*¹⁴⁷ provavelmente deixarão de ser ausências e se tornarão presenças, aumentando assim a complexidade e a conflituosidade. A convivência tão próxima com esse outro desigual deve causar conflitos antes adormecidos, simplesmente porque os saberes que agora dialogam antes viviam exilados em

¹⁴⁶ Lugares comuns que constituem o consenso básico que torna possível o dissenso argumentativo. SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. p. 812.

¹⁴⁷ Para Santos, demanda suprimida é a procura daqueles cidadãos que têm consciência dos seus direitos, mas que se sentem totalmente impotentes para os reivindicar quando são violados. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. São Paulo: Cortez, 2008.

mundos diferentes. Há sempre o risco da tentativa de resposta aos conflitos pela imposição de um saber.

2.2.2- Reconhecer o outro: cuidado e compreensão

Veras¹⁴⁸ explora como os ritos, rotinas, vestimentas, linguagem e *habitus* conformam o campo em que se insere a cultura jurídica normativa técnico-burocrática. A autora chama a atenção para as “expressões faciais enrijecidas”, “vestimentas sóbrias” e o “riso contido” como componentes da *hexis corporal* do jurista tradicional.

As práticas sociais que delimitam o campo da cultura jurídica normativa técnica-burocrática permitem que sejam constituídas novas formas de saber e também novas formas de subjetividade. Em “A verdade e as formas jurídicas”, Michel Foucault investiga *como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de sujeito de conhecimento*¹⁴⁹.

Nas faculdades de direito, o outro é apresentado descaracterizado de seu lado humano. Nos livros e nas frases soltas pelo professor convivemos com Caios, Tícios e Tiburcios, mas não sabemos a cor da sua pele, o lugar que moram, se são católicos ou freqüentam o candomblé, enfim, como são constituídas suas subjetividades, e como se dá sua relação com a sociedade. Na faculdade, somos formados para lidar com homens e mulheres ocios: não importam os sentimentos, as crenças, os desejos, os medos, nada o que motiva a ação humana. A subjetividade do jurista vai assim sendo deformada para lidar com pessoas que são coisas.

A prática da extensão jurídica promove uma ruptura nesse processo educativo que transforma pessoas em números, casos, papéis, processos,

¹⁴⁸ VERAS, Mariana Rodrigues. Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de habitus: desajustamentos e (des) construção do personagem. Dissertação. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília.

¹⁴⁹ FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. p.8.

simplesmente porque coloca o estudante de corpo presente frente a um outro que tem uma história de vida, que fala e quer ser ouvido.

Nesse contato, uma dimensão lembrada por Alfonsin, que precisa ser resgatada na extensão popular, é a dimensão do cuidado. Para o autor, *lidar com o povo, sabidamente, também é mais arte do que ciência*¹⁵⁰. Esse autor ressalta que as manifestações religiosas, místicas, culturais, não devem ser consideradas estranhas à prática jurídica, mas componentes importantes para a formação do simbólico da comunidade e, portanto, para as sociabilidades ali estabelecidas.

Boff acrescenta que “ser cuidante”, quando se trata do confronto entre culturas diferentes, demanda uma atitude de profundo respeito às diferenças sociais, culturais, econômicas e temporais :

Somos *cuidantes* quando prestamos atenção aos valores que estão em jogo, atentos ao que realmente interessa e preocupados com o impacto que nossas idéias e ações podem causar nos outros. Somos cuidantes quando não nos contentamos apenas em classificar e analisar dados, mas quando discernimos atrás deles, pessoas, destinos e valores. Por isso, somos cuidantes quando distinguimos o que é urgente e o que não é, quando estabelecemos prioridades e aceitamos processos¹⁵¹.

Ainda na dimensão do cuidado, outra postura assinalada por Alfonsin nas atividades de extensão popular é a reciprocidade da linguagem. Segundo o autor, na prática jurídico-popular emancipatória, deve ser observado em que medida a linguagem do direito, em vez de ajudar, pode atrapalhar.

A linguagem técnica do direito, para Alfonsin, é, contraditoriamente, uma linguagem que não dialoga. Para o autor, comunicar é,

¹⁵⁰ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 11.

¹⁵¹ BOFF, Leonardo. Incorporar três culturas: a humanística, a científica e a popular. p. 7.

antes de tudo, “tornar comum” um determinado assunto¹⁵². O tecnicismo da linguagem erudita e sofisticada recai sobre o povo quase sempre como repressão; este, atônito, muitas vezes não se reconhece como possuidor daqueles direitos pomposamente enunciados.

Conforme Alfonsin, sem uma linguagem que permita a reciprocidade de entendimentos, as práticas jurídicas emancipatórias não terão feito nada, pois não alcançarão o que mais se espera delas, ou seja, que o povo mesmo supere sua consciência ingênua, substituindo-a por uma consciência crítica e seja o primeiro responsável pela defesa de sua dignidade e a conquista de sua cidadania¹⁵³.

Para uma reciprocidade de entendimentos entre comunidade acadêmica e comunidade popular o ato dialógico deve extrapolar a fronteira dos dados objetivos, pois *a compreensão (...) sempre necessita de uma disposição subjetiva*¹⁵⁴.

Morin assinala que a compreensão em um mundo complexo como o nosso envolve três estágios: o estágio objetivo, o estágio subjetivo e o estágio complexo. A compreensão objetiva reúne dados, informações objetivas, causas e determinações referentes a uma pessoa, comportamento ou situação. A compreensão subjetiva possibilita compreender o sofrimento e a infelicidade do outro, sentimentos, desgraças, desejos. *A explicação desumaniza objetivando: necessita do seu complemento, a compreensão subjetiva*¹⁵⁵.

Mais adiante o autor relata que essa identificação subjetiva com o sofrimento do outro pode ser apreendida de várias formas, ao lermos um livro ou assistirmos a um filme, mas a compreensão desaparece assim que fechamos o livro ou que as luzes do cinema se apagam e esse outro sai da tela e aparece ali ao nosso lado:

¹⁵² ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 11.

¹⁵³ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 11.

¹⁵⁴ MORIN, Edgar. Ética da Compreensão. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. p 110

¹⁵⁵ MORIN, Edgar. Ética da Compreensão. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. p.112.

Somos capazes de compreender e amar o vagabundo Carlito, que desprezamos ao encontrar na rua. Compreendemos que o chefe do filme de Coppola não é somente um chefe mafioso, mas um pai, movido por sentimentos afetivos em relação aos seus. Sentimos compaixão pelos presidiários, embora, longe das telas, só vejamos neles criminosos punidos justamente¹⁵⁶.

A compreensão complexa engloba tanto a compreensão objetiva quanto a subjetiva, entrelaçadas na percepção dos contextos e da multidimensionalidade humana. A compreensão da complexidade humana impede a redução do outro a um único aspecto, seja da sua personalidade, seja a um ato cometido. O outro é visto por meio de uma antropologia complexa, razão/afetividade/pulsão em que todos os aspectos devem ser trabalhados e não apenas a razão:

(...) todo indivíduo tem em potencial uma multipersonalidade; a duplicação da personalidade, no seu aspecto patológico extremo, só faz revelar um fenômeno normal pelo qual nossa personalidade se cristaliza diferentemente não apenas em função dos papéis sociais que desempenhamos, mas conforme a ira, o ódio, a ternura, o amor, tudo o que nos leva realmente a passar de uma personalidade para outra, modificando as relações entre razão, afetividade e pulsão¹⁵⁷.

Além da complexidade do humano, a dimensão complexa engloba os contextos culturais nos quais nascem os pensamentos e são praticadas as ações:

Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas, das quais o sagrado, o tabu, o lícito e a honra nos são

¹⁵⁶MORIN, Edgar. *Ética da Compreensão. O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.p 113.

¹⁵⁷MORIN, Edgar. *Ética da Compreensão. O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.p 115

estranhos e estrangeiros. Daí a necessidade de compreender que a honra do outro possa obedecer a um código diferente do nosso, logo de considerá-la segundo os critérios dessa cultura, não dos nossos¹⁵⁸.

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

Assim, o processo pedagógico vivenciado na extensão jurídica popular possibilita aprender a convivermos não apenas com racionalidades pautadas por outras lógicas que não a da ciência moderna do direito, mas com práticas pautadas por diferentes concepções de afeto e de pulsão.

2.2.3- Educação bancária-individualista X Educação para a solidariedade e responsabilidade social

Há muitos anos, Freire¹⁵⁹ denunciou a concepção bancária de educação praticada nas salas de aula desde o ensino primário até a universidade. Por essa lógica, o estudante chega à sala de aula vazio de conhecimento e esse vazio é preenchido na medida em que o professor “despeja” o seu conhecimento e em troca recebe seu salário. Na educação bancária do ensino do direito, outras moedas são construídas para serem mercantilizadas em sala de aula: as notas, a presença, os créditos e o diploma de um lado; do outro, além do salário, o prestígio e o reconhecimento.

¹⁵⁸ MORIN, Edgar. *Ética da Compreensão. O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.p 115

¹⁵⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

A lógica do individualismo preside a sala de aula, bem como diversos outros espaços públicos colonizados na contemporaneidade exclusivamente com as preocupações da vida privada:

Repisando o mandamento 'não há mais salvação pela sociedade' e transformando-o em um preceito de sabedoria de senso comum, um fenômeno fácil de notar na superfície da vida contemporânea empurra-se as coisas para um 'segundo nível': a negação de veículos de transcendência públicos e coletivos e o abandono do indivíduo a uma luta solitária para a qual a maioria de nós não conta com os recursos necessários para executá-la sozinho¹⁶⁰ (BAUMAN, 2008, págs. 12 e 13).

Assim, o estudante percorre sua trajetória no ensino superior centrado exclusivamente nas preocupações de uma carreira profissional, seja ela no setor público ou privado. O individualismo regente das relações sociais e da forma de estar no mundo capitalista contemporâneo reforça a cultura bacharelesca denunciada por Holanda¹⁶¹, e fazem da faculdade de direito um espaço de culto aos valores aristocráticos e de construção de relações e estratégias para a busca da segurança e estabilidade financeira.

Não é de se estranhar, portanto, que nesse espaço a prática pedagógica da extensão seja tão pouco valorizada por estudantes e professores, que não veem nenhuma vantagem, seja pecuniária, profissional ou de reconhecimento que essa atividade pode gerar. Esse é mais um aspecto que reforça a hipótese de que no espaço da extensão as relações e sociabilidades ainda não foram colonizadas pela lógica mercantil, florescendo, portanto, como um espaço político-pedagógico privilegiado para de reinvenção da educação do direito e para a superação da crise da universidade¹⁶².

¹⁶⁰ BAUMAN, Zigmunt. A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. ps 12 e 13.

¹⁶¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 2006, p.157

¹⁶² SANTOS, Boaventura de Sousa, no texto "Da idéia da universidade à universidade de idéias" afirma que a universidade pública contemporânea passa por uma tripla crise: de hegemonia, institucional e de legitimidade. Para ele uma reforma democrática e emancipatória da universidade devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na

Gustin pondera que os bacharéis devem pensar sua carreira profissional inserida como parte efetiva do mundo da vida, e não como seu colonizador. Para esta autora, essas carreiras entendidas como *trajetória social deverão pressupor, portanto, o repensamento e a reinvenção do mundo e dos processos de deliberação democrática*¹⁶³.

Melo Neto, no prefácio do livro *Vivência em comunidades, outra forma de ensino*¹⁶⁴, de Emmanuel Falcão, acrescenta outra característica na atual concepção da extensão universitária, que é a de ser popular. Para Melo Neto o caráter popular supera a visão de assistência geralmente dirigida às comunidades carentes:

É um adjetivo que qualifica a extensão como um processo educativo, cultural e científico, assumindo o ponto de vista das classes trabalhadoras, buscando a construção de outra hegemonia. (...) Extensão popular que traduza uma metodologia de agir, como marca e como procedimento que incentive a participação, ou seja, um meio de veiculação e de promoção para a construção de cidadania¹⁶⁵.

De acordo com o Movimento Extramuros¹⁶⁶, a concepção assistencialista de extensão se caracteriza por ações que atendam às necessidades imediatas da população, sem a preocupação de ir às causas estruturais daquelas necessidades. A concepção atual de extensão universitária, para esse movimento, deve problematizar e buscar construir soluções para as dificuldades encontradas pela comunidade, mas sem

questão da legitimidade. SANTOS, Boaventura de Sousa, A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2004(b). p. 46.

¹⁶³ GUSTIN, Miracy Sousa. Repensando a inserção da Universidade na Sociedade Brasileira atual.p. 58.

¹⁶⁴ MELO NETO, José Francisco . Prefácio. In: Emmanuel. Vivência em comunidades, outra forma de ensino.

¹⁶⁵ FALCÃO, Emmanuel. Vivência em comunidades, outra forma de ensino. p. 14 e 15.

¹⁶⁶ Movimento Social atuante na Universidade de Brasília de 2002 a 2008, tinha como escopo o debate sobre a Função Social da Universidade, foi um dos protagonistas na implementação de créditos acadêmicos para os estudantes que desenvolvem atividades de extensão naquela Universidade. Para mais informações consultar: CHALUB, Leila. HILÁRIO, Renato. MACIEL, Lucas Ramalho *et al.* A Função Social da Universidade e o Crédito de Extensão. Movimento Extramuros.

esquecer que assim como os estudantes, professores e técnicos, *a população deve ser vista como sujeito da extensão*¹⁶⁷.

Acentua o Movimento Extramuros que a disposição constitucional prevista no art. 207 da Constituição Federal, 1988, a respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deve ser concebida a partir da extensão como elo de articulação, pois é ela *a atividade que integra de maneira indissociável a pesquisa e o ensino, dá a esses o seu significado social e contribui para a formação de um saber crítico*¹⁶⁸. Dessa forma, para o Movimento Extramuros, a extensão deve ser vista não como a “terceira função”, mas como uma atividade necessária para a produção e divulgação do conhecimento, como uma forma de integração entre Universidade e Sociedade, em vistas à construção de saídas para as desigualdades sociais presentes no país.

A construção dessas saídas, para Falcão, dá-se a partir de um novo conhecimento gerado do contato entre os saberes populares e saberes acadêmicos. Para Falcão, nessa relação, por meio da apropriação de um saber pelo outro se tem uma re-significação do saber e uma nova forma de pensar e agir:

No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade¹⁶⁹.

A extensão universitária no ensino do direito é vivenciada nas assessorias jurídicas populares. De acordo com Sousa Júnior, por meio dessas

¹⁶⁷ CHALUB, Leila. HILÁRIO, Renato. MACIEL, Lucas Ramalho *et al.* A Função Social da Universidade e o Crédito de Extensão. Movimento Extramuros.

¹⁶⁸ CHALUB, Leila. HILÁRIO, Renato. MACIEL, Lucas Ramalho *et al.* A Função Social da Universidade e o Crédito de Extensão. Movimento Extramuros. P. 4

¹⁶⁹ FALCÃO, Emmanuel. Vivência em comunidades, outra forma de ensino. p. 34.

pode-se *conjugar a dupla face da prática jurídica na sua dimensão de orientação política para o exercício profissional e de formação acadêmica preparatória para esse exercício*¹⁷⁰.

Para Alfonsín, a extensão como prática jurídico-popular emancipatória constitui-se na dimensão pedagógica capaz de inserir uma educação para os direitos humanos e para a cidadania nos curso de direito. Segundo o autor, é na prática da extensão que é estabelecida uma relação de reciprocidade entre estudantes e comunidade e são firmados compromissos éticos para a construção de um saber jurídico emancipatório:

Uma relação de reciprocidade com tal nível de convivência, no qual a (o)s estudantes saem de aula para um outro “tempo” (seguramente mais lento) e para um outro lugar social (seguramente mais pobre) parece suficiente para vacinar tantas pretensões docentes que, no passado, “desciam” teorias da universidade para o povo, como se esse tivesse apenas um papel passivo de depositário de um saber alheio à sua vida e cultura, sem nada para dizer nem fazer¹⁷¹.

Alfonsin chama atenção para a nova postura do estudante em sala de aula despertada pela nova vivência da extensão. Para o autor, por meio das práticas jurídicas emancipatórias, a convivência em locais como assembléias de associações de moradores, acampamentos dos sem-terra, festas populares, possibilita aos estudantes *trocar o seu próprio lugar social*, despertando nesses uma *irreprimível e corajosa indignação ética*¹⁷².

Assim, de volta para a sala de aula, esse estudante adquire uma nova motivação, para *garimpar, até dentro do direito puramente regulatório, espaços garantidores de liberdade*¹⁷³. As leis, doutrinas, jurisprudências não são mais

¹⁷⁰ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Responsabilidade social das instituições de ensino superior. p. 22.

¹⁷¹ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 1.

¹⁷² ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 4.

¹⁷³ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 4.

vistos como únicas fontes de direito, mas são avaliados criticamente, à luz das experiências obtidas nas práticas jurídicas emancipatórias.

A vivência da extensão universitária possibilita aos estudantes o resgate e o aprofundamento da dimensão utópica do direito. Os estudantes, ao envolverem-se em uma atividade de extensão, percebem a dimensão contextual e política em que acontece o seu processo formativo. A trajetória na universidade deixa de ser vista como trajetória individual e solitária, percurso de um projeto individualista de formação e passa a ser lida como *trajetória social*, inserida no trabalho de reinvenção democrática do ensino do direito e de responsabilidade social frente o mundo com que dialoga.

2.2.3.1 - Responsabilidade social e sociologia das emergências

A construção da noção de responsabilidade social frente ao futuro a ser construído pode ser auxiliada com a metodologia da sociologia das emergências proposta por Santos. Para esse autor, além da contração do presente pela produção de ausências, expressa na razão metonímica, a razão indolente age na dilatação do futuro por meio da monocultura do tempo linear em forma de *razão proléptica*. *A razão proléptica* concebe o futuro como um tempo infinito, que caminha na direção do progresso, *o futuro é assim, infinitamente abundante e infinitamente igual, um futuro que (...) só existe para se tornar passado. Um futuro assim concebido não tem que ser pensado, e é nisto que se fundamenta a indolência da razão proléptica*¹⁷⁴.

A *sociologia das emergências* surge como uma estratégia para contrair o futuro e pensá-lo de maneira diferente. Tornando escasso, o futuro passa a ser objeto de permanente cuidado e reflexão, aberto a possibilidades diversas de construção social, e não um vazio abundante.

De acordo com Santos, a sociologia das emergências intenta que percebamos que estamos no mundo, e que são nossas ações que o

¹⁷⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. p. 794.

constroem, nos retira da cômoda e irresponsável situação de que existiria algo controlando os acontecimentos que nos conduziria ao futuro. Tanto a sociologia das ausências, que dilata o presente, como a sociologia das emergências, que age contraindo o futuro, impulsiona-nos no sentido de valorizar o presente como um momento repleto de possibilidades, portanto nos conduz a uma atitude ativa frente ao mundo a ser construído.

Para tanto, propõe a categoria da *razão cosmopolita*, de forma a auxiliar o repensar da transformação social, mas não espera que uma nova totalidade homogênea seja criada em contraposição à que existe hoje. Sugere que por meio da *tradução* sejam pensadas novas formas de pensar as totalidades e conceber os sentidos.

2.2.4- Percepção de direitos transindividuais e o Sujeito Coletivo de Direitos

A cultura jurídica técnico-normativa foi formada a partir de uma concepção de direitos individuais. A partir dessa visão, os conflitos transindividuais não são suficientemente protegidos ou muitas vezes sequer são concebidos como jurídicos:

Todo conflito que transborda a interindividualidade é tratado como se fosse de natureza política, e não jurídica. O direito limita-se a oferecer soluções normativas a conflitos entre indivíduos determinados, que na projeção processual irão ocupar os lugares de auto e réu¹⁷⁵.

Nesse processo de invisibilização dos direitos coletivos e transindividuais Alfonsin destaca a capacidade da linguagem jurídica de “criar o inexistente”. A linguagem técnica do direito utiliza-se da razão metonímica para reduzir o mundo, considerando como existente apenas uma parte das

¹⁷⁵ BISOL, Jairo. Judicialização desestruturante: reveses de uma cultura jurídica obsoleta. p. 330.

totalidades e esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo¹⁷⁶. Alfonsin assinala, que a incidência da produção de não-existência ocorre principalmente sobre os conflitos coletivos, que são reduzidos pelas categorias jurídicas e pelos manuais de direito em conflitos individuais:

Conflitos massivos travados hoje no país, em defesa dos direitos humanos fundamentais como os de pão e casa, por exemplo, ainda recebem tratamento jurídico idêntico aos reservados para os inter individuais. É como se a forma processual dos últimos tornasse “inexistentes” os primeiros, pois é evidente que aqueles não podem ser tratados da mesma forma¹⁷⁷.

Transformar ausências em presenças, pensando as entidades fora da relação dicotômica imposta pela razão metonímica, é um objetivo crucial a ser alcançado pelas práticas jurídicas emancipatórias.

Como movimento teórico-prático comprometido com a mudança do ensino jurídico e a capacitação de assessorias jurídicas de movimentos sociais, O Direito Achado na Rua contribui fortemente para transformar ausências em presenças por meio da luta em *definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito*¹⁷⁸.

A extensão jurídica popular, ao dar um passo a diante frente à mera assistência jurídica, *individualizante e que se esgota na prestação de um serviço legal imediato*¹⁷⁹, depara-se com um novo problema: a invisibilidade dos direitos coletivos. Para Alfonsin, em uma sociedade extremamente individualizada, a interpretação dos direitos só compreende os direitos

¹⁷⁶SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. p. 785.

¹⁷⁷ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 8.

¹⁷⁸ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior. P. 34.

¹⁷⁹ Relatório do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania da universidade de Brasília. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior. p. 27.

subjetivos patrimoniais, os direitos sociais, econômicos e culturais, concebidos como direitos de todos. Ao permanecerem inexigíveis, tornam-se *direitos sem sujeitos*. É nesse ponto que a categoria do sujeito coletivo de direito emerge como *grande agente do processo de construção e re-construção da cidadania*¹⁸⁰.

É a categoria do Sujeito Coletivo de Direito que instrumentaliza as assessorias jurídico-populares para atuarem ao lado dos movimentos sociais e demais entidades da sociedade civil organizadas *em prol de uma causa comum, afirmando direitos a partir da construção de uma pauta de reivindicações passível de universalização e da superação do paradigma de reivindicações fragmentadas*¹⁸¹.

No relatório do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, que sistematiza as principais características da assessoria jurídica, dois pontos principais dessa atividade são destacados: *a assessoria jurídica é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito desenvolver e exercitar a sua práxis social; além de instrumentalizar a sociedade e estimular a sua organização e o seu fortalecimento para que ela possa, de maneira autônoma, desenvolver os meios para reivindicar seus direitos e sanar as suas carências do cotidiano, constituindo-se, pois como sociedade civil*¹⁸².

Salienta Alfonsin que a aproximação entre sociedade civil e estudantes de direito é condição fundamental para a realização dos direitos humanos:

A ausência de uma tal aproximação realmente interessada, a ser promovida pelo Estado, pela sociedade civil, pela(o)s estudantes de direito, por quem quer que nutra um mínimo de respeito pela dignidade humana desse outro, considerando descartável pela economia moderna, acentuará,

¹⁸⁰ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: Condição de exercício dos direitos humanos. p. 4.

¹⁸¹ MIRANDA, Adriana Andrade. Movimentos Sociais, AIDS e cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais. p. 34.

¹⁸² Relatório do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania da universidade de Brasília . In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior. p. 25

paradoxalmente, a desumanidade dos direitos que se reclamam humanos¹⁸³.

A extensão jurídico-emancipatória apresenta-se, assim, como um importante caminho para a construção dos direitos humanos, pois ao mesmo tempo que forma profissionais críticos e responsáveis perante a realidade social, instrumentaliza a sociedade civil a se organizar e a exigir a efetividade dos direitos humanos pelo exercício da cidadania.

2.3- Educação jurídica democrática: uma educação para os direitos humanos

2.3.1 – Educação jurídica desde e para os direitos humanos

Em busca de estratégias que visem a consolidação de uma educação jurídica crítica, contextualizada, responsável com o mundo da vida, nos deparamos com o pensamento de Luis Alberto Warat. Esse autor nos propõe a reformulação de todo processo educacional através da implementação de uma educação desde e para os direitos humanos.

Para Warat¹⁸⁴, somente a partir de um modelo de educação baseado em experiências concretas, na participação ativa dos educandos e educadores e no diálogo é que o processo de aprendizagem pode se configurar como um espaço de emancipação. Na educação desde e para os direitos humanos, que nos propõe Warat, o educando participa ativamente como protagonista, permitindo a construção de sua identidade a partir da relação que estabelece com o outro.

A mudança da educação jurídica desde e para os direitos humanos implementa inovações que, para além da forma, refletem no conteúdo do jurídico. Uma concepção de educação pautada nos direitos humanos permite

¹⁸³ ALFONSIN, Jacques Távora. Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito. p. 17.

¹⁸⁴ WARAT, Luis Alberto. Formação de Educadores desde e para os Direitos Humanos.

estratégias pedagógicas que possibilitam o diálogo, a abertura para novos espaços de encontro:

Assim como a concepção de educação que se propõe, é dialógica também a concepção de Direitos Humanos com que ora se trabalha. Direitos Humanos nesse sentido em oposição a um discurso abstrato corrente, em nome do qual, já foi dito, foram cometidas inúmeras atrocidades, guerras e extermínios, assistidas, passivamente, pela televisão. Uma concepção de Direitos Humanos que não se pretende universal, mas multicultural, plural, que reconheça a diferença enquanto algo próprio e que contemple a busca da paz e da autonomia dos povos. Nessa dimensão, tais direitos são reais, consubstanciados em relações humanas e na solidariedade¹⁸⁵.

Gustin e Caldas¹⁸⁶ chamam atenção para a disjunção entre os conteúdos do ensino superior e a complexidade das relações fáticas da vida. Para as autoras, o ensino tradicional do direito, que compartimentaliza o conhecimento em disciplinas estanques, é incapaz de formar profissionais aptos a atuarem com os problemas da vida, nas dimensões: multidimensionais, transdisciplinares, transnacionais e universalizadas.

Gustin e Caldas acentuam a necessidade do diálogo entre a complexidade epistemológica do conhecimento e a complexidade externa da realidade para a consolidação de uma ciência transformadora:

Uma sociedade em transformação exige uma ciência transformadora, capaz de (co) responder à intrincada agenda da atual complexidade social. Na atualidade entende-se que uma ciência transformadora deve-se pautar pelos processos de complementaridade da investigação, do ensino e da extensão segundo o princípio da priorização das racionalidades moral-prática e estético-expressiva¹⁸⁷.

¹⁸⁵ WARAT, Luis Alberto. Formação de Educadores desde e para os Direitos Humanos. p. 7.

¹⁸⁶ CALDAS, Sielen B. e GUSTIN, Miracy B. A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito.

¹⁸⁷ CALDAS, Sielen B. e GUSTIN, Miracy B. A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito. p. 2.

Para as autoras, os estudantes de direito devem ser sujeitos históricos de seu próprio conhecimento, e para tanto capaz de problematizar os conteúdos e as formas como esse conhecimento é tratado. Gustin e Caldas propõem, ainda, uma auto-reflexão coletiva (estudantes, professores, técnicos, comunidade científico-jurídica, comunidade sócio-política) sobre o fazer e sobre as formas de compromisso do curso de direito. A partir desta reflexão seriam lançadas as bases para a constituição de um perfil do curso e de um projeto pedagógico:

O perfil de curso deve refletir as especificidades regionais (de forma integrada às demandas nacionais e às transformações mundiais), ser adequado e refletir as demandas e anseios dos corpos docente e discente da instituição. O projeto pedagógico deve espelhar esse perfil, traçar planos e metas a serem perseguidos dentro do quadro real e ideal do curso(...) É a partir da observação da realidade e da prospecção do futuro que se inscrevem, portando, as opções de um curso de formação jurídica¹⁸⁸.

Assim como Warat¹⁸⁹, Gustin e Caldas sugerem os direitos humanos como fundamento de todo o curso de direito e articulador das disciplinas. Conforme as autoras, *a ênfase pedagógico-curricular da grande área dos Direitos Humanos e da Cidadania (...) possibilitaria uma amplitude de temas transversais que permitirão múltiplas integrações de conteúdos e disciplinas*¹⁹⁰.

Piovesan também concorda com a idéia de que os direitos humanos são essenciais para a reconstrução do pensamento jurídico nas faculdades de direito: *É também premente que se repense o ensino jurídico, a fim de que*

¹⁸⁸ CALDAS, Sielen B. e GUSTIN, Miracy B. A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito. p. 3.

¹⁸⁹ WARAT, Luis Alberto. Formação de Educadores desde e para os Direitos Humanos. p. 7.

¹⁹⁰ CALDAS, Sielen B. e GUSTIN, Miracy B. A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito. p. 4.

*esses instrumentos (tratados e convenções internacionais de direitos humanos) sejam parte inerente dos currículos*¹⁹¹.

Caldas e Gustin ressaltam que, como eixos norteadores dos cursos de direito, as concepções teóricas dos direitos humanos e da cidadania devem ser lidas à luz das contemporâneas definições. Para as autoras, as contemporâneas concepções de direitos humanos e da cidadania agregam elementos como a participação política e social, o desenvolvimento integral da pessoa humana, um ambiente democrático e a satisfação plena das necessidades humanas, ou seja, abordam os direitos humanos e a cidadania a partir do enlace entre teoria e prática:

Sendo assim, o núcleo temático que perpassa toda essa pluralidade de definições demonstra, através de seus elementos internos, que o tema proposto permite uma integração bastante visível entre teoria e prática. Quando se aborda, neste texto, a questão dos direitos humanos e da cidadania indica-se esses constructos não só como fundamentos teóricos para a tutela jurídica nos variados campos do direito como se reporta, inclusive, à condição concreta a que esses direitos se referem¹⁹².

O movimento teórico-prático O Direito Achado na Rua propõe a inserção da educação para os direitos humanos no ensino do direito de forma a abarcar as três vertentes desse movimento descritas por Aguiar¹⁹³: a teórica, a pedagógica e a participação cidadã.

A prática da extensão constitui-se em um lócus de produção de conhecimento no qual as três facetas do movimento teórico-prático O Direito Achado na Rua se manifestam na sua unidade orgânica. Por meio dos projetos de extensão universitária é estabelecido um *diálogo diferenciado da universidade – lócus de produção do conhecimento científico – e os atores sociais – possuidores de práticas emancipatórias – na busca de uma síntese*

¹⁹¹ PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. p. 158.

¹⁹² CALDAS, Sielen B. e GUSTIN, Miracy B. A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito. p. 5.

¹⁹³ AGUIAR, Roberto A. Ramos de. O Direito Achado na Rua: um olhar pelo outro lado. p. 51.

*capaz de transformar o conhecimento e os sujeitos envolvidos nesse diálogo*¹⁹⁴.

Sousa Júnior, ao explicar o humanismo de O Direito Achado na Rua, afirma que esse se traduz na *experiência de humanização que se realiza na história, como emancipação consciente inscrita na práxis libertária*¹⁹⁵. O enlace entre teoria e prática para a revisão conceitual dos direitos humanos a partir da leitura do Direito Achado na Rua também é levantado por Aguiar:

O conseqüência desse pensamento é a revisão conceitual dos direitos humanos, que saem da categoria de pautas programáticas para se constituírem em bandeiras e princípios decorrentes de lutas históricas, que devem ser defendidos e ampliados pelo exercício vigilante e permanente da cidadania organizada a ser fundamentada em valores que sobrepõem as interpretações restritas das normas positivas. O Direito não está posto, o Direito é um *perpétuo in fieri*, ligado aos embates dos grupos e das classes sociais e à concretização da dignidade traduzida pelos direitos humanos¹⁹⁶.

O direito Achado na Rua não trabalha os direitos humanos *centrados em um transcendentalismo fundamentalista, que invocando um homem universal metafísico (o homem como valor em si mesmo e criação original)*¹⁹⁷. A discussão dos direitos humanos no ensino do direito parte da definição desses como construção social da cidadania¹⁹⁸. Dessa forma, os direitos humanos mostram-se como instrumental que possibilita a construção de novas sociabilidades pautada pela visão crítica dos juristas a cerca do fenômeno jurídico, e também uma constante participação da população civil e dos grupos organizados na formulação do direito.

¹⁹⁴ MIRANDA, Adriana Andrade. Movimentos Sociais, AIDS e cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais. p. 38.

¹⁹⁵ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O Direito como liberdade e consciência.

¹⁹⁶ AGUIAR, Roberto A. Ramos de. O Direito Achado na Rua: um olhar pelo outro lado. p. 54.

¹⁹⁷ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O Direito como liberdade e consciência.

¹⁹⁸ Expressão utilizada pelo Professor José Geraldo de Sousa Júnior ao explicar o significado dos direitos humanos em reunião realizada no Núcleo de estudos para a Paz, dia 14 de maio de 2007.

2.4 – Marcos legais e reforma curricular: um debate permanente

A longa trajetória dos marcos legais e regulatórios dos cursos de direito no país foi sistematizada de forma bastante didática por Abrão e Torelly¹⁹⁹, em três grandes períodos. O primeiro momento, de 1827 a 1962, é designado *currículo único*, pois nesses 135 anos adotou-se um currículo unificado para todos os cursos de direito no país. O segundo momento inicia-se com o Parecer 215 de 15 de setembro de 1962 e vai até o ano de 2004 e é designado *currículo mínimo*, uma vez que nesse período foram estabelecidos conteúdos mínimos a serem adotados por todas as instituições de ensino. O terceiro momento, intitulado *diretrizes curriculares*, nasce com a publicação da Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, que abandonou a abordagem dos conteúdos para centrar-se no debate de habilidades e competências.

O debate sobre a crise do ensino do direito ganhou grande repercussão a partir dos anos 80 e mobilizou diversos autores que auxiliaram na compreensão do significado da crise e na construção de saídas para a mesma. No plano institucional, as iniciativas mais relevantes foram protagonizadas pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (CEJ-OAB) e pela Comissão de Especialistas de Ensino do Direito da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (CEED – SeSu/MEC)²⁰⁰.

O resultado desse amplo debate sobre a crise do ensino do direito desaguou em uma série de medidas no plano normativo que configuraram a “reforma do ensino jurídico”. Os marcos legais atinentes ao ensino do direito foram amplamente influenciados pelo debate sobre a configuração de Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, estes, por sua vez, romperam com a noção de currículos mínimos e instauraram uma série de inovações no ensino superior. Entre os princípios orientadores²⁰¹ das Diretrizes

¹⁹⁹ ABRÃO, Paulo e TORELLY, Marcelo. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular.

²⁰⁰ Para mais detalhes ver em SÁ e SILVA, Fábio. Ensino Jurídico, um Tesouro a descobrir. Estudos sobre a Crise e a Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal).

²⁰¹ Os princípios e referenciais das Diretrizes Curriculares Nacionais estão elencados nos Pareceres 776/1997 e 67/2003 do Conselho Nacional de Educação.

Curriculares Nacionais estão a idéia de flexibilidade, autonomia das instituições e dos estudantes, articulação entre teoria e prática, a valorização do reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Em uma apertada síntese²⁰², os dois marcos legais mais significativos para a reforma do ensino do direito foram a Portaria Ministerial 1.884/94 e a Resolução n.º 09/2004 do Conselho Nacional de Educação. Aquela trouxe importantes inovações como 10% de atividades complementares, a monografia de final de curso obrigatória e o Núcleo de Prática Jurídica. A Resolução nº 09 de 2004, por sua vez, modificou diametralmente as discussões sobre o ensino do direito ao deslocar o foco dos conteúdos mínimos para centrar-se nas habilidades, competências e no perfil do bacharel.

As modificações engendradas pela construção das Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Resolução CNE/CES n.º 09/2004 possibilitaram uma abordagem educacional inovadora, as rupturas com o modelo anterior foram tão intensas, que, conforme Sá e Silva, indicaram um *impulso necessário para a ação transformadora*²⁰³.

A Resolução CNE/CES n.º 09/2004 mantém algumas disposições que são de observância obrigatória a todos os cursos de direito, tais como a elaboração de um projeto político pedagógico (abrangendo o perfil, as habilidades e competências), o trabalho final de curso, o estágio curricular supervisionado, a realização de atividades complementares, e os conteúdos dos três eixos de formação: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e eixo de formação prática. No entanto, a referida norma deixa amplo espaço criativo para que cada instituição de ensino desenvolva suas concepções e objetivos gerais de acordo com o contexto institucional, político, geográfico e social no qual se inserem, como mostram os seguintes incisos do § 1º do art. 2º:

²⁰² Para uma análise mais detalhada do desenvolvimento da concepção de Diretrizes Curriculares e das habilidades e competências ver os textos indicados nas duas notas que a essa sucedem.

²⁰³ SÁ E SILVA, Fábio. Ensino Jurídico, um Tesouro a descobrir. Estudos sobre a Crise e a Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal) p. 120.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

Apesar de trazer os conteúdos curriculares mínimos, a norma deixa em aberto como os mesmos serão trabalhados, cabendo a cada instituição em seu projeto pedagógico e organização curricular estabelecer as de que modo estes serão desenvolvidos. No plano do perfil do graduado em direito, a Resolução CNE/CES n.º 09/2004 delinea um profissional bastante diferenciado daquelas características valorizadas pela cultura jurídica técnico-normativa:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A previsão de uma *formação geral, humanística e axiológica* apontam para uma concepção que rompe com a visão bacharelesca de profissional puramente técnico e neutro. A necessária *capacidade de análise de fenômenos jurídicos e sociais* indica um alargamento da compreensão dos fenômenos jurídicos interligados com o contexto social, contraposto à corrente realidade de sistema judicial autista e burocrático.

O delineamento de uma *postura reflexiva e de uma visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica* indica a necessidade de um profissional criativo, com uma visão de mundo aberta à complexidade social, à diversidade, à multiplicidade de atores, ou seja,

vai de encontro à visão de mundo simplista, homogeneizadora e normativa construída pela razão indolente da ciência do direito enquanto dogma.

O art. 3º da Resolução CNE/CES n.º 09/2004, após enumerar as características que delineiam o perfil do bacharel em direito, faz referência a algumas atribuições para as quais esse futuro profissional deverá estar apto, quais sejam: *o exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania*. Não há dúvidas de que a compreensão do que é direito aqui extrapola a tradicional concepção dogmática do mesmo, e se aproxima de *uma leitura dialética do fenômeno jurídico*²⁰⁴, capaz de dialogar com os novos sujeitos, individuais e coletivos, *para a construção de uma cultura de cidadania e participação democrática*²⁰⁵.

Apesar de toda a liberdade, flexibilidade e estímulo às transformações que as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução nº 09/2004 inseriram nos marcos normativos da educação em direito, chama a atenção uma questão levantada em recente debate sobre a reformulação curricular da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: por que as diretrizes curriculares sequer foram arranhadas²⁰⁶?

O marco legal em vigor, apesar do *caráter transgressor de suas orientações*²⁰⁷, depara-se com uma mentalidade fechada e burocrática, proveniente de uma cultura jurídica técnico-dogmática, que se conforma meramente com os enunciados da norma e desperdiça as possibilidades de transformação que podem ser inventadas por uma leitura criativa da mesma.

Assim, o que se observa é que o foco das recentes reformas pelas quais têm passado as instituições de ensino superior de direito no país

²⁰⁴ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. p. 8.

²⁰⁵ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito como liberdade e consciência.

²⁰⁶ Refiro-me a fala proferida pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior durante Seminário sobre “O Novo Projeto Pedagógico e a Reforma Curricular do Curso de Direito da UnB” organizado pela Faculdade de Direito da UnB. Painel: “A formação do jurista no século XXI e o papel do projeto pedagógico do curso de Direito”, com os professores José Geraldo de Souza Junior (reitor), Márcia Abrahão (Decana de Graduação da UnB) e Cristina Coelho (coordenadora pedagógica do DEG/UnB) realizado no dia 23 de novembro de 2009. A questão não foi formulada exatamente nesses termos, mas procurava indagar a pouca capacidade dos processos de reforma em curso de criar novas práticas de educação em direito.

²⁰⁷ SÁ E SILVA, Fábio. Ensino Jurídico, um Tesouro a descobrir. Estudos sobre a Crise e a Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal) p. 117.

permanecem em torno dos debates de conteúdo e dos currículos. Outra questão levantada por Sousa Júnior explica esse apego aos conteúdos: os professores de direito feudalizam o direito, loteando as disciplinas e conseqüentemente os espaços de poder, assim, a não obrigatoriedade de cursar uma disciplina “do professor fulano” é explorada como uma perda da ciência.

Como ressalta Mogilka, os modos de aproximação da experiência pedagógica estão intimamente ligados à cultura política: assim, precisamos, em primeiro lugar, *desmontar a nossa formação, se queremos mudar algo em educação*. Nessa linha, continua Sousa Júnior ao afirmar que *o potencial emancipatório de uma mudança curricular vai exigir mais do que o currículo em si, vai exigir um processo participativo em uma dimensão política compartilhada*²⁰⁸.

O desafio de mudar a cultura jurídica e mudar a educação do direito deve ser enfrentado em conjunto, dialeticamente. É preciso *enfrentar o ensino do direito de forma errada, (bem como) a errada concepção do direito que se ensina*²⁰⁹.

No campo das faculdades de direito, objeto de estudo ora em análise, esse enfrentamento se dá a partir da construção de uma educação jurídica democrática. Segundo Mogilka, uma educação democrática é compreendida como capaz de promover mudanças sociais em dois aspectos: formando novos tipos de subjetividades e ativando politicamente comunidades.

Dentre os vários elementos que Mogilka trabalha como necessários à configuração de uma educação jurídica democrática, abordarei o aspecto mais ligado aos objetivos desse estudo, e que também é central na obra do autor: a importância da experiência²¹⁰ no processo formativo.

²⁰⁸ Ver nota 207.

²⁰⁹ LYRA FILHO, Roberto. O Direito que se ensina errado. p. 5.

²¹⁰ MOGILKA, Maurício. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática.

Segundo Mogilka, a democracia precisa ser vivenciada na prática pedagógica para ser apreendida: não basta que os conteúdos trabalhados abordem o que é democracia se os processos pedagógicos são anti-participativos, excessivamente centralizadores, e, portanto antidemocráticos²¹¹. A participação em experiências e relações em que a autonomia possa ser vivenciada é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de subjetividades autônomas.

Os métodos coercitivos e impositivos da educação tradicional são sentidos pelos educandos não apenas no campo cognitivo, mas transbordam para o campo emocional e para o corpo dos mesmos, são dimensões indissociáveis da experiência do aprendizado.

Como produzir uma sociedade democrática, vivenciando práticas não democráticas? (...) Como contribuir na formação de sujeitos democráticos se o processo não é democrático? (...) Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos²¹².

Embora Mogilka considere que toda educação genuína se realize pela experiência, aponta que nem toda experiência é educativa, como as experiências deseducativas, que produzem dureza e insensibilidade²¹³.

Processos formativos que valorizem a experiência devem ser baseados em competências, e não em saberes. Mogilka entende como competências a

²¹¹ Como exemplo de processos anti-democráticos na educação tradicional o autor levanta, dentre outros, o ensino centrado no professor, a excessiva valorização dos conteúdos e do currículo pré-definido, a relação e a imposição da aprendizagem não significativa. In: MOGILKA, Maurício. O que é educação democrática?

²¹² MOGILKA, Maurício. O que é educação democrática. p. 12.

²¹³ Algumas experiências deseducativas exploradas pelo autor: aquelas que restringem a capacidade de responder aos apelos da vida e de participar de experiências futuras mais ricas; as que aumentam a destreza em alguma atividade automática mas rotinizam a sua percepção e dificultam a abertura para experiências mais criativas. In: MOGILKA, Maurício. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. p. 49.

*faculdade de mobilizar saberes, habilidades, técnicas e experiências prévias para solucionar, com sucesso e eficácia, situações problemáticas, geralmente em contextos sociais práticos e definidos*²¹⁴. A primeira vantagem apontada pelo autor é que a formação baseada em competências supera o enfoque centrado em conteúdos e passa a preocupar-se mais com o desenvolvimento do sujeito. A contextualização do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com situações e desafios complexos e o desenvolvimento contínuo da reflexão crítica são as outras vantagens da formação centrada em competências.

Assim, uma formação democrática tem a preocupação em ampliar, por meio da educação, as condições favoráveis ao modo de vida democrático. Por essa compreensão a noção de democracia extrapola a formulação de princípios abstratos em torno de uma forma de governo e passa a inundar as demais dimensões da vida.

²¹⁴ MOGILKA, Maurício. O que é educação democrática. p. 17.

3. A extensão e a construção da cultura jurídica democrática na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

3. A extensão e a construção da cultura jurídica democrática na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

3.1. Metodologia

A presente dissertação trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, orientado para a análise de três experiências exemplares de extensão jurídica popular na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

Foram analisados os seguintes Projetos de Extensão de Ação Contínua:

- 1) Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania;
- 2) Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Universitários Vão à Escola e 3) Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar.

A escolha dos projetos se deu pelo fato dos mesmos constituírem há dois anos o Fórum de Extensão da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Esse fórum é uma articulação política estudantil que pretende debater a prática político-pedagógica da extensão universitária entre estudantes, professores e coordenação da FD, bem como entre grupos que pesquisam e atuam com extensão universitária na Universidade de Brasília.

Esse estudo fundamenta-se no método hermenêutico dialético. A hermenêutica refere-se à arte de interpretar textos e, sobretudo, à comunicação humana, partindo da constatação de que a realidade social, especialmente o fenômeno da comunicação humana, possui dimensões muito variadas, nuances, e significados existentes não só no que se diz, mas igualmente no que não se diz. Propõe-se a conhecer o sentido oculto dos textos, considerando que no contexto pode haver, por vezes, mais do que no texto.

A dialética como método de produção de conhecimento permite incluir em seus conceitos os elementos de contradição e de transformação, e ainda abarcar o não idêntico em um mesmo conceito.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a análise documental, a realização de um grupo focal com informantes-chave (Anexo 1) e questionários respondidos pelos três projetos em análise (Anexo 2). O documento analisado foi a *Relação dos Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs* dos anos de 2000 a 2009, disponibilizada pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília.

A escolha do grupo focal se deu pela natureza do objeto estudado, qual seja, a formação da cultura jurídica, suas rupturas e construções provocadas pela extensão jurídica popular na Faculdade de Direito da UnB.

Parti ainda da situação conjuntural, em que a criação do Fórum de Extensão na Faculdade de Direito se dá no mesmo momento de discussão do Projeto Político Pedagógico da Instituição, favorecendo um momento de inflexão a partir do qual essa prática político-pedagógica pode ser alargada e contribuir para uma educação democrática do direito nessa instituição.

Dado a incipiência da criação de tal espaço, é comum que muitas idéias e concepções sobre o papel político e a importância das atividades de extensão na FD/UnB ainda estejam sendo gestadas. Optou-se, desse modo, pela metodologia do grupo focal porque esta possibilita o debate de idéias, valores e princípios:

A opção é feita com base nas premissas de que eles são capazes de gerar produtos em um volume expressivo em curto espaço de tempo e trazem à tona o processo de formação de opinião, que se dá no jogo das influências sociais mútuas. A simples disposição das pessoas em grupo não assegura o resultado esperado, o que fala a favor de se levar em conta a potencialidade de cada participante para contribuir na discussão do tema²¹⁵.

O Grupo focal teve a finalidade de identificar sentimentos, percepções, atitudes e idéias dos participantes a respeito da construção da extensão

²¹⁵ GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. In: sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc

jurídica na FD/UnB e gerar uma maior diversidade e profundidade de respostas. Para a formação do grupo focal, foram envolvidas representantes de 3 experiências exemplares de extensão jurídica popular na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, fazendo um total de 5 representantes. Na discussão dos conceitos e categorias trabalhadas ao longo da dissertação com a fala das participantes do grupo focal foram utilizadas as denominações: PLP 1, PLP 2, UVE 1, UVE 2 e Maria da Penha. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a identidade das participantes é preservada, torna-se possível identificar a qual Projeto de Extensão de Ação Contínua/PEAC fazem parte.

3.2- Com quem dialogam os estudantes de direito?

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – FD/UnB foi referência nas décadas de 80 e 90 por suas experiências no campo da extensão universitária não apenas para os outros cursos da UnB, mas principalmente para os outros cursos de direito do país.

Na década de 80, duas experiências chamam a atenção pelo protagonismo na prática jurídica da FD/UnB. A primeira delas foi a criação do Escritório Modelo em 1984: nessa época, a prática jurídica não se colocava como uma exigência curricular e a iniciativa de criação, como explica Sousa Júnior, nasceu de uma reivindicação da entidade de representação estudantil.

O Escritório Modelo, apesar de nascer de uma luta dos estudantes, surge pensando a prática jurídica a partir de uma concepção assistencialista:

Não obstante a mobilização estudantil, na sua criação, o Escritório Modelo ainda carregava a orientação forense de uma intervenção fundada na concepção de um positivismo legalista que se contentava com a simples aplicação de preceitos legais a situações fáticas consideradas desde uma perspectiva de mediação judiciária²¹⁶.

²¹⁶ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB. p. 44

Nesse mesmo período germina na FD/UnB o pensamento do professor Roberto Lyra Filho, um dos principais críticos da educação do direito no país, fundador do movimento crítico, *Nova Escola do Direito/NAIR*. As conquistas teóricas obtidas pela NAIR e as principais aplicações práticas em busca da reconstrução de uma nova ordem jurídica foram sintetizadas e atualizadas, como foi visto na primeira parte do texto, no movimento teórico prático *O Direito Achado Na Rua*, coordenado pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior. Esse movimento lançou, em 1987, o que seria a segunda experiência marcante da prática jurídica da Faculdade de Direito/UnB na década de 80: um curso à distância dirigido às assessorias jurídicas populares de comissões de direitos humanos e de movimentos sociais *que reclamavam por uma Universidade voltada para uma reflexão acerca da práxis social*^{217,218}.

Esse movimento foi importante para abrir o diálogo entre os movimentos sociais e a instituição universitária, como afirma Leila Chalub, não apenas na Faculdade de Direito, mas também no âmbito da Universidade de Brasília:

O Direito Achado na Rua, a meu juízo, foi a primeira e mais significativa prática intelectual no sentido de responder ao que cobrava Darcy Ribeiro, no momento de “renascimento” da Universidade de Brasília²¹⁹.

As reflexões provenientes de *O Direito Achado na Rua* e o debate florescente sobre as assessorias jurídicas populares no âmbito nacional do movimento estudantil, com a criação do Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias – ENAJU contribuíram para o amadurecimento da concepção de prática jurídica, que passou a ser pensada a partir da idéia de assessoria jurídica popular.

²¹⁷ SANT'ANNA, Alayde Avelar Freire. Novos saberes, novas práticas jurídica, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico. p. 74

²¹⁸ O curso à distância “O Direito Achado na Rua” está hoje em sua quarta edição. No ano de 1992 foi publicada a segunda edição, como o título “Introdução Crítica ao Direito do Trabalho”, no ano de 2002 foi publicada a terceira edição “Introdução Crítica ao Direito Agrário” e em 2008 a quarta edição, “Introdução Crítica ao Direito à Saúde”.

²¹⁹ CHALUB, Leila. Prefácio: Uma Universidade intrometida na vida – a experiência da Faculdade de Direito com a extensão universitária. p. 8.

Uma boa percepção desse giro conceitual pode ser encontrada no texto que contém relatório dos estudantes participantes do projeto permanente de extensão da Universidade de Brasília (alunos de Direito e Serviço Social), desenvolvido no período compreendido entre novembro de 1992 e agosto de 1993, no qual apresentam os resultados e a avaliação do processo de implantação na UnB, de um Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania (...) O relatório, como já mencionado, trabalha a distinção entre assistência e assessoria jurídica (...)²²⁰.

Assim, na década de 90, as experiências de prática jurídica da FD/UnB foram concebidas no paradigma das assessorias jurídicas. Como consequência dessa mudança epistemológica, o Escritório Modelo foi redimensionado e transformado em “Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania”. O Núcleo apresentava dois objetivos bem estabelecidos, o primeiro era o assessoramento à comunidade do Acampamento da Telebrasília, mais tarde transformada em Vila Telebrasília²²¹, e tinha como principal foco a luta pelo direito à memória e a moradia. O segundo objetivo do Núcleo era a identificação dos movimentos sociais representativos da Comunidade de Ceilândia para a consolidação de uma rede de defesa dos direitos humanos²²² naquela cidade, e que seria, ao mesmo tempo, uma base de diálogo dos estudantes de direito na sua atuação na prática jurídica.

A experiência da Vila Telebrasília foi um momento de grande mobilização da comunidade universitária, além de estudantes e professores do

²²⁰ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB. p. 45.

²²¹ Para um relato completo de como se deu a luta pela conquista do direito de morar na Vila Telebrasília ver: COSTA, Alexandre Bernardino e Sousa Júnior, José Geraldo de. *Direito à Memória e à Moradia. Realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasília*. Brasília: Ministério da Justiça/UnB-Faculdade de Direito, 1999. E, mais recentemente a trajetória dessa comunidade também foi relatada em instigante matéria da revista do Sindicato dos trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no DF – SINDIJUS/DF, “O direito de ter direitos” e ainda no artigo de Sousa Júnior “Vila Telebrasília: a escala humana da capital”.

²²² Essa experiência foi relatada no livro: MACHADO, Maria Salete Kern e SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. *Ceilândia: Mapa da Cidadania. Em rede na defesa dos direitos humanos e na formação do novo profissional do direito*. Faculdade de Direito da UnB/Secretaria de Estado de Direitos Humanos/MJ, Brasília, 1998.

curso de direito, participaram também integrantes dos cursos de arquitetura e serviço social da UnB. A articulação de saberes e estratégias da comunidade universitária e da comunidade do então “Acampamento da Telebrasilía” foram importantes para uma atuação junto às várias instituições do poder público, algumas delas resistentes à reivindicação de memória e moradia que se apresentava. Como mostra Costa, o espaço de constituição do direito saiu das salas de aula, dos tribunais e ganhou o espaço das ruas:

A práxis que atualiza o direito não se faz somente por meio das instituições estatais. O direito se constrói e reconstrói no seio da sociedade, nas lutas dos movimentos sociais, nos espaços públicos onde cidadãos dotados de autonomia pública e privada vivem sua autolegislação: a rua²²³.

O êxito das experiências desenvolvidas junto ao Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania foi reconhecido e serviu de inspiração para caracterizar o eixo curricular de formação prática dos estudantes de direito institucionalizado na Portaria MEC nº 1886 de 1994²²⁴.

Anos depois, mais uma vez o NPJ/UnB se renova. Ao renascer em 11 de agosto de 1997, assina um projeto piloto desenvolvido com a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, à época vinculada ao Ministério da Justiça, que trazia dentre os objetivos²²⁵ o seguinte:

a) formar novos profissionais do direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, com a capacidade de perceber a dinâmica social em que estão inseridos, atuando na complexidade de violações de direitos ou a outras entidades de defesa dos direitos, participantes da rede que se pretende criar; b) estimular e apoiar a criação de Redes de

²²³ Costa, Alexandre Bernardino. As origens do Núcleo de Prática Jurídica da UnB. p. 64.

²²⁴ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB.

²²⁵ Aqui são colacionados apenas alguns dos objetivos à título exemplificativo. A íntegra do documento pode ser encontrada no texto SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB, págs. 49, 50 e 51.

Defesa de Direitos Humanos – RDH (direitos de crianças e adolescentes, mulheres, negros, homossexuais, portadores de deficiência, idosos, entre outros) na cidade de Ceilândia; c) fortalecer a Rede de Defesa de Direitos Humanos acima referida; d) promover eventos acadêmicos diversos, sobre temas dos direitos humanos e da cidadania, como forma de iluminar a reflexão da nova prática jurídica em construção (...).

Apesar de todas as rupturas locais e nacionais que a experiência da prática jurídica da UnB construiu nas décadas de 80 e 90, cristalizadas inclusive nas normas que regem o ensino superior em direito no país, a cultura jurídica normativa-técnico burocrática, cultivada por séculos, ainda reina entre a maioria da comunidade acadêmica, mantendo no dogmatismo seguro e imobilista a maior parte do corpo docente e discente nessa primeira década do século XXI. Sobre o pouco compromisso com a extensão entre a comunidade universitária na FD/UnB explica Mamede Said Maia Filho, coordenador do NPJ/FD/UnB entre o início de 2005 e agosto de 2008:

De nada adianta repetirmos que a Constituição consagra o trinômio “ensino-pesquisa-extensão” como a linha que deve nortear a política universitária se, na prática, o compromisso com a extensão é quase nenhum. São muito poucos os professores e alunos que efetivamente realizam extensão universitária, porque falta aos atores pedagógicos a compreensão do exato papel que a extensão pode e deve cumprir no ambiente acadêmico.²²⁶

A fala do professor Maia Filho é fundada em uma realidade contraditória que a FD/UnB vive nessa primeira década do Séc. XXI. No mesmo espaço político-pedagógico de formação de bacharéis, uma pequena parcela de estudantes e professores recria a extensão jurídica, galgando novos movimentos sociais, novas temáticas e novos espaços do Distrito Federal para a construção de relações dialógicas de conhecimentos universidade-sociedade.

²²⁶ MAIA FILHO, Mamede Said. Extensão universitária no Núcleo de Prática Jurídica: a universidade que dialoga e interage. p. 29.

Enquanto que a grande parte de professores e estudantes conformam-se em reproduzir um *direito que se ensina errado*²²⁷, trancafiado entre salas de aula, escritórios de advocacia, tribunais e outras repartições públicas, replicando a cultura bacharelesca aristocrática, autista, que se embebe na vaidade das frases lapidares e ocas que fala para si mesma.

O prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade, tem determinado assiduamente nossa formação espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental acurado e fatigante, as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria²²⁸.

O espaço da sala de aula pode ser reinventado por meio de novas metodologias e pedagogias, nesse sentido existem experiências na FD/UnB que dialogam com a música, o cinema, a literatura, e também que caminham na reconstrução do modelo autoritário e bancário centrado na figura do professor. Mas, um espaço pedagógico efetivamente democrático e emancipatório, em um país que constituiu sua cultura política procurando abafar as desigualdades herdadas da colonização, não pode deixar de dialogar, de ouvir, de compreender o outro. Discutir sobre esse outro, ler, assistir a filmes, auxilia no processo de compreendê-lo, mas a liberdade e o respeito à diferença precisam ser vividos na experiência prática, em uma sociedade que se quer construir democrática:

O desenvolvimento da consciência crítica depende da participação em experiências e relações onde haja autonomia na prática, e não apenas no tratamento do conteúdo e na teoria. Caso contrário, o grande risco é permanecer na abstração²²⁹.

²²⁷ LYRA FILHO, Roberto. O Direito que se ensina errado.

²²⁸ HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. p. 158.

²²⁹ MOGILKA, Maurício. O que é educação democrática. p. 15.

Ou corremos o risco de permanecer na compreensão desse outro apenas quando nos encontramos com ele nos livros e, na realidade do dia a dia, dirigirmos nossas ações (ou omissões) no sentido de sua incompreensão e invisibilidade:

Na literatura, romances permitem que compreendamos um Jean Valjean e um Raskolnekov porque eles são descritos no contexto de suas vidas, englobando a subjetividade e os seus sentimentos. É essa compreensão, tão viva na vida imaginária, que nos falta na vida desperta, na qual continuamos sonâmbulos egocêntricos²³⁰.

Hoje, os espaços pedagógicos que possibilitam esse encontro dialógico e democrático na formação do bacharel na FD/UnB são os Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs. O título “extensão” é atribuído para vários tipos de atividades, nas universidades brasileiras como cursos, palestras, eventos. A Universidade de Brasília tipifica a extensão como cinco eventos, a saber:

Cursos de Extensão: são aqueles ministrados na Universidade de Brasília (UnB) que respondem a demandas não atendidas pela atividade regular do ensino formal de graduação ou de pós-graduação. Esses cursos podem ser predominantemente presenciais, a distância ou via rede. Elas podem, ainda, utilizar uma combinação de todas essas metodologias. Os cursos com carga horária entre 10 e 29 horas são chamados Minicursos.

Eventos: são atividades de curta duração, como palestras, seminários, exposições, congressos, entre outras, que contribuem para a disseminação do conhecimento. Destacam-se os Eventos Regulares, cuja recorrência permite que esses sejam programados a cada ano.

Projetos de Extensão de Ação Contínua: têm como objetivos o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino. São projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, podendo ser renovados no ano seguinte,

²³⁰ MORIN, Edgar. Ética da compreensão. p. 113.

mediante solicitação encaminhada à Câmara de Extensão (CEX).

Programas Especiais: compreendem atividades de duração determinada que inicialmente não se enquadram na estrutura básica do Decanato de Extensão (DEX). São criados mediante proposta do DEX aprovada pela CEX.

Programas Permanentes: são empreendimentos que se caracterizam por uma organização estável e por disponibilizar a divulgação científica, artística e cultural.²³¹

Grande parte dessas atividades, como se pode perceber, ainda utilizam o termo “extensão” imbuído do significado com qual a palavra foi trazida para o país no início do Séc. XX²³², qual seja, extensão como cursos e palestras abertas à comunidade ou extensão como prestação de serviços à sociedade.

Essas atividades também são importantes para a missão da Universidade enquanto “difusora” de idéias e saberes, mas são insuficientes frente o desafio da construção de saberes e vivências a partir de práticas democráticas e dialógicas.

A extensão jurídica universitária pautada por uma *ecologia de saberes*²³³ é construída no espaço da FD/UnB nos Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs. Nessa linha, na primeira década do Séc. XXI foram estruturados os seguintes projetos: a) Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania (Promotoras Legais Populares); b) Projeto Tororó²³⁴; c) Projeto Universitários Vão à Escola; d) Projeto Reformulação da Lei Orgânica do Município de São João D’Aliança e do Regimento Interno da

²³¹ http://www.unb.br/extensao/tipos_de_extensao Acesso em 02.12.2009.

²³² ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina.

²³³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências.

²³⁴ Para mais informações sobre esse projeto consultar: PINHEIRO, Carolina de Martins; Marillac, Luisa de X. P.; Benício, Miliane N. M. e BICALHO, Mariana de F. “Eu, sujeito de direitos? Me conta essa história”. O caso da Comunidade Tororó, do direito à educação e a educação do direito: uma reflexão sobre Educação, Direito e cidadania.

Câmara de Vereadores Local; e) Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar (Projeto Maria da Penha).

O quadro abaixo foi elaborado a partir dos dados²³⁵ sobre os PEACs da Universidade de Brasília e Faculdade de Direito no período de 2000 a 2009:

Quadro 1: Projetos de Extensão de Ação Contínua UnB e FD

PEACs	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
PEACs	53	80	81	91	116	114	136	173	150	207
UnB										
PEACs	0	0	1	0	0	1	5	2	3	3
FD										

Fonte: Decanato de Extensão da UnB, 2009

A partir dele se observa um crescimento anual desse tipo de atividade pedagógica na Universidade de Brasília, com exceção dos anos de 2005 e 2008, que apresentaram uma redução. Já a Faculdade de Direito apresenta uma realidade mais inconstante: durante quatro anos não foi observado qualquer PEAC registrado junto ao DEX; o ano de 2006 apresentou o maior número de projetos, cinco; já os anos de 2008 e 2009 esse número foi reduzido para três projetos.

Nos anos de 2000 e 2001 não há registro²³⁶ de qualquer PEAC da Faculdade de Direito junto ao Decanato de Extensão da UnB. Em 2002, o único PEAC da FD registrado junto ao DEX é o “Programa Núcleo de Prática Jurídica – NPJ”. Os anos de 2003 e 2004 novamente não apresentam registros. No ano

²³⁵ Os dados foram recolhidos durante pesquisa realizada no dia 17.11.2009 junto ao Decanato de Extensão da Universidade de Brasília. Na ocasião os funcionários da repartição informaram não haver uma base de dados que contenha os números exatos de quantos estudantes da Faculdade de Direito passaram por Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs.

²³⁶ A extensão jurídica popular muitas vezes pela falta de apoio não consegue institucionalizar suas atividades. O registro junto ao DEX pode não revelar com exatidão a realidade da extensão na FD/UnB, mas são um indício de como essa atividade ainda é pouco valorizada nessa Faculdade.

de 2005 há o registro de um PEAC “Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania”.

O ano de 2006 apresenta o maior número de PEACs, quais sejam: 1) Assessoramento Jurídico a Cidadãos Afro-Descendentes na Defesa de seus Direitos Individuais e Coletivos; 2) Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania; 3) Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Universitários Vão à Escola²³⁷; 4) Projeto Tororó; 5) Reformulação da Lei Orgânica do Município de São João D’Aliança e do Regimento Interno da Câmara de Vereadores Local.

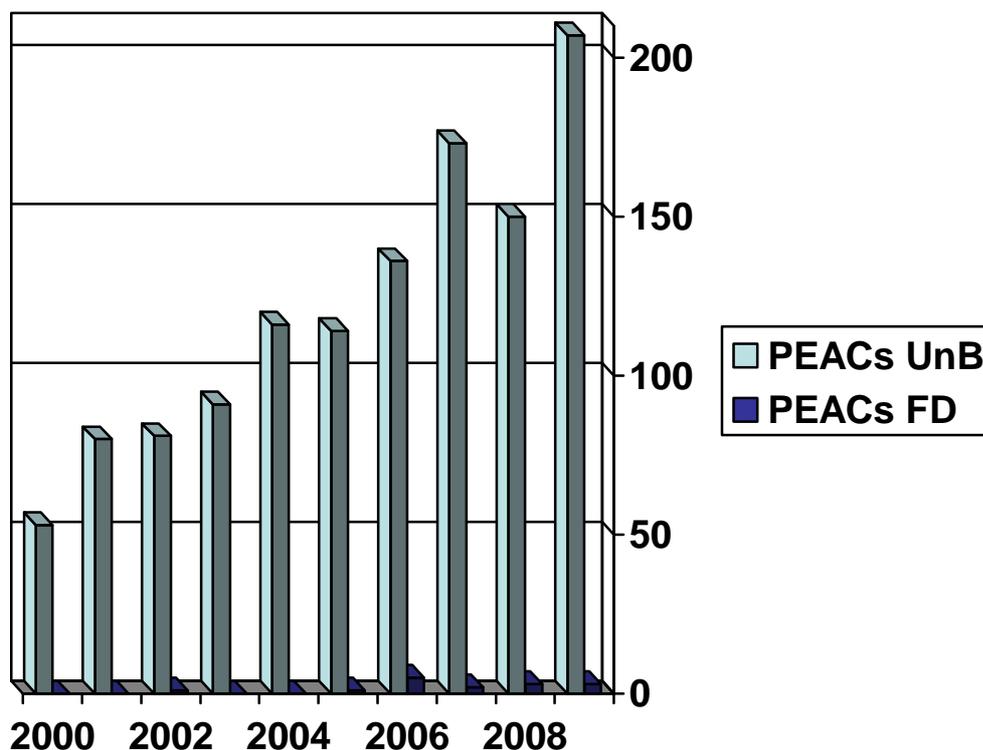
No ano de 2007 são encontrados dois PEACs: 1) Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania e 2) Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Universitários Vão à Escola.

Nos anos de 2008 e 2009 são três projetos: 1) Direitos Humanos e Gênero: capacitação em noções de direito e cidadania; 2) Projeto Paranoá: Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores de Crianças, Jovens e Adultos de Camadas Populares e Universitários Vão à Escola e 3) Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar.

O gráfico abaixo possibilita uma melhor visualização da diferença entre o crescimento de PEACs na UnB e na FD:

²³⁷ Esse projeto apresenta-se registrado junto à Faculdade de Educação, mas trata-se de um projeto interdisciplinar, como será visto adiante, cuja participação protagonista de estudantes e de um professor da FD/UnB no mesmo possibilitam que esse seja incluído também como executado pela comunidade dessa faculdade.

Gráfico 1: Projetos de Extensão de Ação Contínua UnB e FD



Fonte: Decanato de Extensão da UnB, 2009

A situação é agravada quando se compara o número de docentes que participaram de Projetos de Extensão de Ação Contínua no âmbito da FD/UnB entre os anos de 2000 a 2009: apenas cinco²³⁸, de um corpo que gira em torno de quarenta²³⁹ docentes. Esses dados nos revelam que apenas 12,5% dos professores da FD/UnB participam ou participaram de atividades de extensão universitária nessa primeira década do século XXI.

A realidade de participação discente não é diversa. Infelizmente não foram encontrados junto ao DEX/UnB ou FD/UnB os dados referentes a essa participação. Mas, pela análise que se segue dos projetos, poderá ser

²³⁸ Dados fornecidos pelo Decanato de Extensão da UnB.

²³⁹ Esse número foi considerado a partir do registro no site oficial da FD/UnB (www.unb.br/fd acesso em 02.12.2009) de professores que compõem o quadro permanente a instituição

observado que esse número gira em torno de 15 estudantes por semestre, por projeto.

A seguir serão brevemente descritos três Projetos de Extensão de Ação Contínua, considerados experiências exemplares na FD/UnB, para que posteriormente sejam analisados os discursos produzidos a partir dessas experiências.

3.2.1 – Projeto Promotoras Legais Populares

A inquietação de alguns estudantes frente à desigual situação da mulher na sociedade brasileira e a certeza de que o direito não se limitava ao que era passado dentro dos muros da faculdade motivaram um grupo de estudantes a pesquisar sobre formas de trazer para a faculdade a questão de gênero e buscar o direito lá fora.

No início, pensamos como objetivo para o projeto o acompanhamento nos casos de violência doméstica, junto aos então competentes “juizados especiais”. No entanto, ao longo do processo de reflexão, nos demos conta de que procurávamos o direito para além do sistema jurídico estatal, e que a questão de gênero não se resolvia apenas nos tribunais. Queríamos mais. Foi então que entramos em contato com uma forma diferente de aprender: o diálogo por meio da extensão universitária.

A narrativa²⁴⁰ de um projeto de capacitação legal de mulheres desenvolvido há muitos anos em países da América Latina²⁴¹ e em alguns

²⁴⁰ O primeiro contato com o Projeto Promotoras Legais Populares tivemos a partir da leitura do texto: Em frente da lei tem um guarda, de Virgínia Feix, publicado no livro “Educando para os direitos humanos”. Publicação organizada a partir de um curso de Direitos Humanos oferecido pelo Núcleo de Estudos para a paz – NEP/UnB. O livro nos foi apresentado pelo coordenador do grupo O Direito Achado na Rua, José Geraldo de Sousa Júnior.

²⁴¹ De acordo com o histórico veiculado pelo Centro Dandara de Promotoras Legais Populares (www.centrodandara.org.br), entidade não governamental que promove há muitos anos a capacitação legal de mulheres no Brasil, estes cursos, foram iniciados no ano de 1993 no país pela Thêmis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. No ano de 1992, a União de Mulheres de São Paulo e a Thêmis participaram de um seminário promovido pelo CLADEM -Comitê Latino Americano e do Caribe de Defesa dos Direitos da Mulher. Nesse seminário Thêmis e União de Mulheres de São Paulo tiveram contato com experiências de capacitação de

estados brasileiros nos encantou. Movimentos sociais e organizações da sociedade civil debatiam com mulheres questões de direito, gênero e cidadania. Na medida em que pesquisávamos mais sobre o projeto Promotoras Legais Populares, nos convencíamos de seu potencial emancipatório, dialógico, interdisciplinar. Entretanto, a percepção de que a UNB não havia participado de nenhuma das experiências ocorridas no país até então, nos fez ponderar se daria certo.

Decidimos, então, transpor os rígidos limites do conhecimento acadêmico-jurídico que se encerrava nas salas de aulas e manuais e partimos em busca de outros grupos e entidades no Distrito Federal, dentro e fora da Universidade. Investigamos entidades, instituições e pessoas dispostas a construir conosco um projeto que buscasse apontar novas saídas, dentro e além do sistema jurídico estatal, para o enfrentamento da violência contra a mulher.

O primeiro encontro deu-se com a Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento - AGENDE. Soubemos que a entidade possuía em seu quadro uma advogada feminista que já havia coordenado no Estado de São Paulo alguns cursos de Promotoras Legais Populares, Letícia Massula²⁴². Iniciava-se aí a primeira parceria. Letícia Massula, além de sua experiência, agregou ao projeto uma nova entidade parceira, o Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, entidade que também fazia parte da experiência de PLPs no interior de São Paulo.

Nesse mesmo ano de 2004, foi criada em Brasília a Promotoria de defesa da Mulher, do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. A promotora titular, e também professora da UnB, Márcia Milhomens, ao saber da parceria que estava sendo criada para a implementação do Projeto Promotoras

mulheres no conhecimento de leis e mecanismos jurídicos para combater a violência contra a mulher. Estas experiências já vinham sendo desenvolvidas a mais de uma década, em países latino-americanos como Peru, Argentina e Chile.

²⁴² Letícia Massula é advogada, sócio-honorária do IBAP, Assessora Jurídica da Comissão Municipal de Direitos Humanos de São Paulo e integrante do CLADEM Brasil – seção nacional do Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres. Coordena desde 1998 o Projeto Promotoras Legais Populares em São José dos Campos. Disponível em www.ibap.org/rdp/00/04.htm Acessado em 11.06.2007.

Legais Populares, julgou ser importante a presença do Ministério Público do Distrito Federal nessa iniciativa pioneira em Brasília.

Outros diálogos com instituições internas e externas também foram importantes para o delineamento dos contornos da ação, como as reuniões que tivemos com o Núcleo de Pesquisas sobre a Mulher – NEPEM/UnB, com o Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA e com o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE.

Paralelo ao processo de consolidação das parcerias externas, o processo de construção de apoios internos nos conduziu por caminhos que há muitos anos não eram utilizados. A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, nacional e internacionalmente conhecida por sua perspectiva crítica e inovadora, adormecia profundamente em um sono dogmático.

No seio da conservadora Faculdade de Direito, a vontade de ver o direito além dos muros da academia encontrou como porto seguro e mirante o Grupo de pesquisa O Direito Achado na Rua. Este novo encontro, agora entre os estudantes envolvidos no projeto e o movimento teórico-prático O Direito Achado na Rua, permitiu aprofundarmos a nossa busca por um direito como *enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade*²⁴³, que se reconstrói no exercício democrático da cidadania e viabiliza a efetivação dos direitos humanos.

As pretensões de compreender o fenômeno jurídico para além dos códigos e tribunais, inserido na dialética social do Distrito Federal, não cabia apenas na estreita concepção de ensino técnico-jurídico, tampouco nas elitistas pesquisas sem um comprometimento com a transformação da realidade social. O espaço da extensão, que voltava a ganhar visibilidade na Universidade de Brasília²⁴⁴, foi o espaço acadêmico encontrado no qual poderíamos articular o

²⁴³ LYRA FILHO, Roberto. O que é Direito? p. 86.

²⁴⁴ A esta época estava em discussão em várias instâncias da Universidade de Brasília a implementação do Crédito de Extensão. Uma forma de reconhecer no currículo dos estudantes a participação em projetos de extensão de ação contínua. A concretização dessa reivindicação trazida pelo movimento estudantil, no entanto, só realizou-se na gestão posterior da Decana Leila Chalub, por meio da aprovação de uma resolução em reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE no dia 24 de março de 2006. Esta resolução possibilitou a concessão de créditos para atividades de extensão que ocorrem regularmente como parte

tripé universitário: refletir o direito que se ensina errado a partir do diálogo com movimentos, pessoas e entidades da sociedade civil organizada, e sintetizá-lo na pesquisa²⁴⁵.

Assim, os estudantes da Faculdade de Direito decidiram participar do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal por meio do projeto de extensão “Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Noções de Direito e Cidadania”. Desde sua criação, em 2005, até o ano de 2008, o projeto foi coordenado e orientado pelo professor José Geraldo de Sousa Júnior e no ano de 2009 assumiu seu lugar a professora Bistra Stefanova Apostolova.

O projeto apresenta dois objetivos principais: discutir com lideranças comunitárias femininas os instrumentos de efetivação dos direitos humanos e exercício da cidadania, com enfoque especial à luta contra desigualdade de gênero e violência doméstica; e contribuir para a *formação diferenciada do estudante de direito a partir do contanto com as reais demandas da sociedade*²⁴⁶.

Durante a fase de concepção e planejamento do projeto, ano de 2004, participaram quatro estudantes e o coordenador. A inexistência de projetos de extensão²⁴⁷ à época, e a pouca cultura desse tipo de atividade na FD/UnB fizeram com que os caminhos a serem trilhados para a concepção de um projeto de extensão institucionalizado fossem reinventados.

Ao iniciarmos o processo de institucionalização do projeto, junto à Faculdade de Direito, percebemos que apesar do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão estar previsto constitucionalmente, esse princípio não existia na prática do curso de direito.

integrada de disciplinas e projetos de extensão de ação contínua realizados por estudantes por um período ininterrupto de, no mínimo, quinze semanas.

²⁴⁵ Diversas publicações foram e vem sendo produzidas a partir da análise do Projeto Promotoras Legais Populares. Estes trabalhos serão abordados com maior profundidade ao longo do texto

²⁴⁶ ALVES, Raissa Roussenq. GALVÃO, Laila Maia. MIRANDA, Adriana Andrade. SILVA, Raquel Negreiros. *Direitos humanos e gênero: capacitação em noções de direito e cidadania – O projeto de extensão universitária Promotoras Legais Populares da Faculdade de Direito da UnB*.

²⁴⁷ O termo projeto de extensão refere-se a Projetos de Extensão de Ação Contínua, que, como visto, diferencia-se das demais atividades classificadas na UnB como “extensão”.

Na medida em que pesquisávamos junto aos técnicos da FD/UnB os formulários a serem preenchidos, os trâmites burocráticos e as instâncias nas quais o projeto deveria ser aprovado, muitos foram os professores que julgaram nosso trabalho como mera perda de tempo. Nos corredores, muitos colegas que convidávamos para participar da iniciativa nos parabenizavam pela “boa ação” que pretendíamos implementar, mas logo se esquivavam, alegando que haviam muitas responsabilidades a serem cumpridas para a faculdade, como provas, estágios e trabalhos.

Entretanto, o projeto que queríamos implementar não se tratava de um ato benevolente, ou porque gostaríamos de fazer um favor para a sociedade. Partíamos do princípio de que a extensão é requisito indispensável para que a Universidade exerça adequadamente sua *Responsabilidade Social*. Participar de um projeto de extensão não era visto como praticar uma ação de caridade, muito pelo contrário, mas como nos possibilitar um diálogo indispensável e necessário para a nossa formação enquanto *trajetória social*.

Apesar da cultura formalista preponderante entre professores e estudantes, as então recentes conquistas institucionais da extensão universitária no âmbito de toda a Universidade de Brasília, como a implementação do crédito de extensão, e a reativação da Coordenadoria de Extensão na Faculdade de Direito, possibilitaram o fortalecimento de outra cultura universitária.

A ampla atuação do Movimento Extramuros²⁴⁸, que por meio de debates, seminários, manifestações promovia a reflexão sobre a Função Social da Universidade e a eleição de uma chapa para o Centro Acadêmico de Direito, que tinha entre os seus principais objetivos o estímulo à extensão, contribuíram ainda mais para um ambiente propício a novos projetos de extensão.

Assim, em 2 de abril de 2005 foi realizado, no Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília, o lançamento oficial do Projeto Promotoras Legais

²⁴⁸ Movimento social que atuou na Universidade de Brasília propondo discussões e reivindicações sobre a Função Social da Universidade, sendo que as principais reivindicações concentraram-se em torno do fortalecimento da extensão universitária. Para mais ver em: CHALUB, Leila. HILÁRIO, Renato. MACIEL, Lucas Ramalho et al. A Função Social da Universidade e o Crédito de Extensão.

Populares em Brasília. O projeto nascia fruto de uma parceria entre quatro instituições que comporiam a coordenação: Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento – AGENDE, Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, Promotoria da Mulher do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios²⁴⁹ e Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

Conforme entrevistas concedidas à reportagem publicada no dia 03 de abril de 2005 no jornal Tribuna do Brasil, o projeto já se iniciou sobre dupla perspectiva, a do empoderamento das mulheres participantes:

Letícia Massula, diretora do Centro Dandara de Promotoras Legais Populares, explica que o curso é importante, especialmente na perspectiva de gênero. “É necessário que essas mulheres conheçam seus direitos e coloquem na prática os seus conhecimentos. Quando isso é assimilado, elas ficam menos susceptíveis à violência, e a discriminação”, analisa²⁵⁰.

E a partir da perspectiva da reflexão do direito inserido na dialética social:

O curso também faz parte da programação de extensão da UnB. A aluna de Direito da universidade Hanna Xavier, uma das voluntárias do projeto, reforça a idéia de um direito vivo e participativo. “Com embasamento teórico e ação contínua, podemos conseguir a emancipação do sujeito de direito”, ensina²⁵¹.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes que participam do projeto são as seguintes²⁵²:

- Construção de oficinas;

²⁴⁹ Em dezembro de 2005 foi extinta a Promotoria da Mulher, e em seu lugar criado o Núcleo de Gênero do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios.

²⁵⁰ Jornal Tribuna do Brasil. Caderno Cidade. 3 de Abril de 2005. página B2.

²⁵¹ Jornal Tribuna do Brasil. Caderno Cidade. 3 de Abril de 2005. página B2

²⁵² Dados retirados do questionário respondido pelos participantes do projeto PLP. Ver modelo anexo 2.

- Acompanhamento deicineiras(os) convidadas (os);
- Confecção de apostilas para o curso;
- Participação no grupo de estudos do projeto;
- Organização da Semana de Extensão, preparar alguma atividade;
- Organização da Formatura das PLPs que geralmente ocorre no Auditório Joaquim Nabuco da Faculdade de Direito da UnB;
- Mobilização na Universidade a fim de provocar debates sobre Gênero, principalmente, e sobre Extensão. Ressalta-se nesse ponto que, diversos dos estudantes que participam do projeto das PLPs também são membros ativos do Fórum de Extensão da FD;
- Produção de artigos;
- Reuniões do Fórum de PLPs;
- Reuniões da coordenação com as parceiras;
- Reuniões administrativas apenas com a UnB²⁵³.

No ano de 2009, houve a participação de 12²⁵⁴ estudantes da graduação no projeto: 8 cursam direito, 2 psicologia e 2 antropologia. Para o ano de 2010 está prevista a entrada de estudantes da biblioteconomia.

3.2.2 - Universitários Vão à Escola

O protagonismo estudantil também foi a marca do nascimento do Projeto Universitários Vão à Escola. A idéia foi concebida a partir do contato entre alguns estudantes da graduação da FD/UnB com moradores da região administrativa de Itapoã no ano de 2005. Em uma cidade cuja marca até hoje é o desemprego, a violência e a ausência de uma rede de infra-estrutura social, em conjunto com os moradores, decidiu-se por intervir naquela realidade a partir da educação das crianças e adolescentes.

²⁵³ Resposta obtida a partir de questionário enviado aos participantes dos projetos analisados, ver anexo 2.

²⁵⁴ Idem.

Desde o início já existia a noção de que o objetivo do nascente Projeto de Extensão de Ação Contínua não era substituir a atuação Estatal de prestar assistência educacional à crianças e adolescentes. Partiu-se da premissa de que a educação pode ser um poderoso instrumento de emancipação social e de realização de direitos quanto comprometida com uma cultura de cidadania e participação democrática:

Assim, ao buscar a inserção do indivíduo como participante ativo na esfera pública, tenta-se criar noções de cidadania e legitimidade, permitindo que suas opiniões sejam mais influentes nas decisões da sociedade com um todo²⁵⁵.

O projeto nasceu com uma dupla institucionalização: como Projeto de Extensão de Ação Contínua, vinculado à Faculdade de Direito e à Faculdade de Educação, e também como Organização Não Governamental.

Como PEAC, o projeto é coordenado desde seu nascimento, em 2005, pelo professor da FD/UnB Alexandre Bernardino Costa. Participam estudantes de vários cursos. No ano de 2009, participaram 55 estudantes da graduação da UnB: desses 28 do Direito, 9 de Relações Internacionais, 8 da Pedagogia, 2 da Psicologia, 1 estudante dos cursos de: História, Ciências Sociais, Comunicação Social, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecatrônica, Serviço Social, Medicina e Administração.²⁵⁶

Os estudantes universitários, ao se colocarem no papel de educadores nas atividades de Itapoã, assumem o protagonismo da construção da cidadania e de responsabilidade social do local de onde atuam no mundo, a Universidade:

É isso que fundamenta nosso projeto: a construção de uma sociedade mais democrática, por meio da difusão e troca de conhecimentos, pela formação

²⁵⁵ MEDEIROS FILHO, João Telésforo N.; LIMA, Liana I.; TERCEIRO, Josué S.; SILVA, Jaqueline B. P. e MENDONÇA, Talitha S. N. Universitários Vão à Escola: construindo autonomia. A experiência de democratizar a educação e o direito em Itapuã-DF. p. 181.

²⁵⁶ Dados obtidos a partir de questionário enviado aos participantes do Projeto. Ver modelo anexo 2.

de subjetividades (tanto dos alunos da UVE, moradores de Itapoã, como dos professores, estudantes universitários) mais autônomas, pelos estímulo à participação cidadã, pela construção de uma educação dialógica, (auto)crítica e criativa²⁵⁷.

Segundo os participantes, os principais desafios enfrentados pelo projeto são de duas ordens. Os primeiros referem-se à manutenção da estrutura administrativa e de gestão da ONG (manutenção da sede, transporte, prestação de contas) e os segundos estão ligados à articulação mais densa das atividades desenvolvidas com a reflexão e a pesquisa:

Já quanto aos desafios de atividade-fim, o projeto enfrenta as já mencionadas dificuldades de articulação ensino-pesquisa-extensão e de consolidação de práticas cotidianas de auto-reflexão; nesse sentido, a integração da UVE com professores/pesquisadores e o estabelecimento de uma rotina de pesquisa são essenciais.²⁵⁸

3.2.3 – Projeto Maria da Penha

O PEAC Maria da Penha é o mais recente dos projetos analisados. Iniciou formalmente suas atividades no ano de 2008, a partir da intenção do Grupo Candango de Criminologia – GCCRIM/UnB²⁵⁹ de articular suas atividades de ensino e pesquisa também à extensão universitária.

As ações do projeto são realizadas no Núcleo de Prática Jurídica da FD/UnB, na cidade de Ceilândia e também no Fórum dessa cidade, onde são realizados atendimentos à mulheres vítimas de violência doméstica e o acompanhamento à audiências. De acordo com os participantes, o projeto diferencia-se de um serviço jurídico tradicional pautado pela relação advogado-cliente, pois todas as suas ações são pautadas pela alteridade; *significa dizer*

²⁵⁷ MEDEIROS FILHO, João Telésforo N.; LIMA, Liana I.; TERCEIRO, Josué S.; SILVA, Jaqueline B. P. e MENDONÇA, Talitha S. N. Universitários Vão à Escola: construindo autonomia. A experiência de democratizar a educação e o direito em Itapoã-DF. p. 179.

²⁵⁸ Dados obtidos a partir de questionário enviado aos participantes do Projeto. Ver modelo anexo 2.

²⁵⁹ Grupo de Pesquisa vinculado à FD/UnB

*que suas ações são informadas pela realidade econômica, social e cultural daquelas com quem se está trabalhando, e não para quem se está trabalhando*²⁶⁰.

O projeto é desenvolvido em parceria com o Departamento de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e com o Ministério Público do Distrito Federal e território – MPDFT. É coordenado pelas professoras Ela Wiecko Volkmer de Castilho da FD/UnB e Gláucia Ribeiro Starling Diniz, do Instituto de Psicologia. No ano de 2009, contou com a participação de 12 estudantes da graduação, 7 do Direito e 5 da Psicologia e duas advogadas voluntárias.

Associado ao acompanhamento e atendimento às mulheres em situação de violência doméstica são desenvolvidas atividades permanentes de reflexão e pesquisa:

Esses processos e reflexões serão pautados por considerações em torno dos direitos humanos, das questões de gênero, da interação complexa entre fatores sociais, relacionais e pessoais de forma a promover ampliação dos fatores explicativos e mantenedores de situações e comportamentos violentos.²⁶¹

3.3- Por uma educação jurídica democrática

3.3.1 – A reorganização da extensão na FD/UnB

Chama atenção para a organização da extensão jurídica na FD/UnB nesse alvorecer do Séc. XXI sua pouca articulação com os Serviços de Assessoria Jurídica Popular Universitária²⁶². Mesmo compartilhando princípios, valores, ações e marcos teóricos comuns às entidades que hoje compõem a

²⁶⁰ Dados obtidos a partir de questionário enviado aos participantes do Projeto. Ver modelo anexo 2.

²⁶¹ Idem.

²⁶² O aparecimento dos primeiros Serviços de Assessoria Jurídica Popular Universitária no país são o SAJU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1950 e o SAJU da Universidade Federal da Bahia, em 1960. Para mais informações ver em: LUZ, Vladimir de Carvalho. Formação da assessoria jurídica popular no Brasil. págs. 97 a 123.

Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária – RENAJU, os Projetos de Extensão de Ação Contínua hoje atuantes na FD/UnB ainda estão mais mergulhados em suas próprias questões internas e pouco têm se voltado para articulação com entidades de assessoria jurídica popular de outras universidades.

Internamente, o grau de organicidade das ações político-institucionais da extensão ainda é incipiente. Diferente dos SAJUs/AJUPs que surgiram em várias universidades do país como núcleos de assistência /assessoria e paulatinamente desdobraram-se em vários projetos, a extensão na FD/UnB parece percorrer o caminho contrário. Ainda entre os dois projetos analisados que compartilham o mesmo espaço territorial de atuação²⁶³ e a mesma temática, desigualdade de gênero, as ações permanecem desarticuladas e focadas nas questões internas de cada projeto.

O surgimento de um Fórum de Extensão em setembro de 2008, com o intuito de compartilhar dificuldades e traçar estratégias pedagógicas, políticas e institucionais em conjunto, é a marca de uma promissora articulação da extensão jurídica na FD/UnB. A partir dessa premissa, foi realizado um grupo focal com integrantes dos três Projetos de Ação Contínua que compõem o Fórum de Extensão. A seguir serão discutidos os principais deslocamentos, sensibilidades e habilidades dessa experiência na busca por caminhos por uma educação democrática do direito.

3.3.2 – O significado da extensão na educação jurídica democrática

Nos discursos analisados, o significado de extensão apresenta aproximações tanto em relação ao atual conceito formulado pelo Fórum de Pró-

²⁶³ Como visto, o Projeto Promotoras Legais Populares e o Projeto Maria da Penha acontecem nas dependências do Núcleo de Prática Jurídica da FD/UnB, na cidade de Ceilândia.

Reitores de Extensão – FORPROEXT²⁶⁴, quanto aos elementos constitutivos de uma cultura jurídica democrática para Santos²⁶⁵.

O conceito formulado pelo FORPROEXT, como visto no capítulo 2, traz como principais características da extensão universitária ser um processo não assistencialista e dialético entre teoria e prática no qual seja possível: a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular; o diálogo; a reflexão permanente; a articulação com o ensino e a pesquisa; a participação efetiva da comunidade; a produção do conhecimento a partir do confronto com a realidade e a democratização do conhecimento científico.

Santos, elenca três principais características que devem estar presentes na educação jurídica para que essa possa combater os pilares da cultura nomativista técnico-burocrática: a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a responsabilidade cidadã²⁶⁶.

A preocupação de uma prática jurídica que promova o diálogo entre universidade e comunidade de forma autônoma e não assistencialista é demonstrada pela estudante UVE 1 nos seguintes termos:

O equivocado é achar que a Universidade ou o Projeto vai resolver o problema, ou solucionar uma questão, ou levar o saber acadêmico para aquele lugar, não é isso, é uma parceria, mesmo porque muitas vezes beneficia muito mais quem participa, quem é estudante, ou professor, do que a própria comunidade (UVE 1).

Uma das principais características da *razão indolente*²⁶⁷ a partir da qual se constitui a concepção moderna de ciência, logo, também a concepção de ciência do direito, é a pouca ou nenhuma responsabilidade da ciência com as conseqüências que o conhecimento produzido pode gerar. No campo do direito, essa característica é denominada por Santos como

²⁶⁴ Plano Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX – SESu/MEC.

²⁶⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça.

²⁶⁶ Idem. p. 76.

²⁶⁷ Para razão indolente ver nota 17.

*desresponsabilização sistêmica*²⁶⁸. A postura reflexiva que questiona tanto as premissas fáticas, teóricas e epistemológicas bem como as conseqüências políticas e sociais que o saber jurídico pode influenciar na realidade social é levantada pela PLP1 como umas dos pontos comuns entre os projetos analisados:

Eu vejo assim, não sei se vocês concordam, que um ponto em comum dos projetos é que a gente tem uma necessidade de se pensar como extensão: 'por quê do fórum de extensão?' Por quê surgiu?'. Eu não sei se tem isso na pesquisa ou no ensino: 'por quê da sua pesquisa?' 'Vamos refletir sobre isso?'. Não vejo muito, mas na extensão a gente está sempre levantando: 'o que estamos fazendo aqui?' Qual a importância desse trabalho para a gente e para a comunidade? (PLP 1)

A *desresponsabilização sistêmica*, além de procurar ocultar as preferências de seus aplicadores a partir do discurso da neutralidade, reforça algumas características da cultura normativista técnico-burocrática, como o imobilismo, o culto pela segurança das formas fixas e da burocratização dos processos e da vida. Como advertido por Veras²⁶⁹, essas características imobilistas e castradoras da cultura extrapolam os procedimentos institucionais e afetam a subjetividade e os corpos do jurista, cada vez mais contidos, duros, pinguinizados. A possibilidade de experimentação do novo, de pensar além do estatuído é outro deslocamento provocado por essa prática pedagógica, na opinião das entrevistadas:

Transformar, querer fazer uma coisa assim. Eu não vejo uma pessoa que passou a vida toda ali na sala de aula que tenha essa vontade, de fazer coisas novas, diferentes, até porque a pessoa se conformou em ficar lá, decorando o código. Acho que isso (transformar) é muito claro na extensão (PLP 1).

²⁶⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 69.

²⁶⁹ VERAS, Mariana Rodrigues. Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de habitus: desajustamentos e (des) construção do personagem. Dissertação. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília.

Mas o que me motivou a fazer a extensão foi meio como a UVE1, queria experimentar, ver tudo o que eu poderia fazer em uma faculdade (...) mas eu não sabia a importância da extensão, não sabia que ia determinar a minha formação e que iria mudar o rumo do meu curso (UVE 2).

A centralidade do professor na concepção tradicional de ensino, como pontuado por Mogilka²⁷⁰, traz implicações tanto na dimensão do campo da autoridade (transformada em autoritarismo), quanto na forma a partir da qual o estudante lida com o conhecimento (forma passiva de esperar que a verdade chegue até ele).

No espaço tradicional da sala de aula todo o poder é centralizado na figura do professor: o poder de dizer a verdade, o poder de decidir como os estudantes serão avaliados, de dizer como as carteiras serão alinhadas. Esse eficiente meio de *docilização dos corpos*²⁷¹ é rotineiramente utilizado para se manter a disciplina e a ordem no meio escolar, mas paulatinamente contribui para a deformação da autonomia dos estudantes que deixam de exercitar as delícias e os riscos que a postura de decidir implica.

As atividades de extensão inserem uma nova forma de compartilhamento do poder para a construção do conhecimento. Um dos aspectos desse compartilhamento do poder se dá por meio da descentralização da tomada de decisões. Das estruturas tradicionais, formadas a partir de um centro decisório e, conseqüente, uma periferia subordinada às decisões, os grupos de extensão organizam-se em estruturas mais parecidas com as redes.

A redistribuição da dimensão de decisão passa a ser compartilhada não só entre os estudantes e professores que compõem o projeto, mas também com as pessoas que fazem parte das instituições parceiras e também com os

²⁷⁰ Mogilka, Maurício. O que é Educação Democrática?

²⁷¹ FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder.

participantes ditos “externos” aos projetos de extensão, sejam eles mulheres ou crianças.

Essa descentralização da dimensão política da tomada de decisões introduz novas sociabilidades nas relações de poder, desconstrói o princípio da hierarquia para inserir o paradigma da co-responsabilização e do compartilhamento do poder, de modo a formar sujeitos autônomos e que lidam com o conhecimento de forma crítica e reflexiva:

Eu me irrito muito nas salas quando o professor pergunta alguma coisa e fala: “Você está quase lá, falta só um pouquinho. Se esforça que a resposta vai melhorar!”. Na extensão não tem isso. Você considera que o outro está falando algo relevante (PLP 2).

Acho que as relações são muito distintas, pelo menos nos modelos tradicionais. Em sala, com os modelos tradicionais, nos piores casos, e, infelizmente nos mais comuns, você está esperando ser adestrado. E o negócio da autonomia (...) você quer autonomia para quê?(...) “Esse negócio de ficar decidindo como é que vai me avaliar. Não, decide aí que eu me adequo”(UVE 1).

A extensão concebida a partir da idéia de *ecologia dos saberes* parte da premissa da incompletude dos mesmos²⁷², assim a interculturalidade e a interdisciplinaridade são princípios fundamentais que orientam e enriquecem essa prática nos PEACS da FD/UnB e contribuem para a consolidação de uma cultura jurídica mais humana e de cuidado com o outro.

O pessoal da psicologia contribui imensamente para a forma como nós do direito lidamos com as mulheres vítimas de violência, inclusive na questão jurídica. Às vezes (as alunas da psicologia) nos alertam que não está na hora de entrar com a petição, pois aquela mulher (que está sendo

²⁷² A partir da ecologia dos saberes, *toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância em particular*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. p.790.

atendida) não está preparada para repetir o estupro na frente de um juiz (Maria da Penha).

3.3.3 – Do direito da sala de aula para um direito achado na rua

A leitura reducionista de direito, que o enxerga como dogma da lei e esgota todo o seu potencial de emancipação, concebendo-o apenas a partir do pilar da regulação, encontra no princípio vago e impreciso da neutralidade do juiz um porto seguro, a partir do qual as decisões são tomadas ocultando as preferências, ideologias e valores que as fundamentam. Uma *leitura dialética do fenômeno jurídico*²⁷³ implica em reconhecer que esse influencia e é influenciado pela sociedade e suas relações de poder, constituindo-se, portanto, em um fenômeno político.

Por que atender mulheres vítimas e não atender homens? Por que a UVE está em Itapuã e não está em uma escola pública aqui na Asa Norte? A escolha é política e temos que saber e falar que é política. O mais importante é assumir isso, que somos um agente político e que esse ativismo pode dar-se de várias formas (...) (Maria da Penha).

O diálogo com sujeitos que, além de diferentes, são concebidos como desiguais²⁷⁴, possibilita um confronto com o individualismo assimilado pela cultura bacharelesca²⁷⁵. Para a *construção de uma cultura de cidadania e participação democrática*²⁷⁶ as individualidades devem ser reconhecidas a partir do princípio da alteridade e de respeito às diferenças.

Acho que o direito também envolve a questão do outro, de você se perceber no outro, de você entender o outro e você ter mais sensibilidade, isso foi muito trabalhado no projeto de extensão. Outra coisa que aprendi recentemente é lidar com os sonhos, tem muitas mulheres com sonhos totalmente diferentes dos meus, acho que o direito

²⁷³ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito Achado na Rua: concepção e prática. p. 8.

²⁷⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. p. 63.

²⁷⁵ HOLANDA, Buarque. Raízes do Brasil. p. 57.

²⁷⁶ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. O Direito como liberdade e consciência.

também faz parte dessa questão, de saber lidar com os seus sonhos e os dos outros (PLP2).

Mogilka²⁷⁷ ressalta a importância da articulação entre teoria e prática em contextos sociais concretos para que a atribuição de significados, processo fundamental para a aprendizagem de conceitos e princípios teóricos, não aconteça apenas ligados à abstração e distantes da realidade social. Na fala da PLP 1 no grupo focal, é ressaltada a diferença da compreensão da Lei Maria da Penha e do direito que ela protege entre os estudantes que além da sala de aula, discutem a Lei com mulheres vítimas de violência e aqueles que a interpretam apenas a partir da teoria:

As discussões que a gente tem lá (no projeto PLP) e as discussões que a gente tem na faculdade partem de um ponto diferente. As discussões sobre a Lei Maria da Penha, por exemplo, (no projeto PLP) já começam assim: “A Lei Maria da Penha é fruto de uma luta pelo direito a ter direitos...”. Na faculdade “homens e mulheres são iguais” a gente fica discutindo sem saber o que acontece na vida real (...) “logo, a Lei Maria da Penha é inconstitucional...(PLP1)”.

3.3.4 – Novas habilidades e sensibilidades para o exercício do direito

A cultura política brasileira é fundada em sociabilidades que revelam a desigual distribuição do poder como as gramáticas sociais do patriarcalismo, do machismo, do racismo²⁷⁸. Foucault nos mostra *como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de sujeito de conhecimento*²⁷⁹.

²⁷⁷ Mogilka, Maurício. O que é Educação Democrática? p. 6.

²⁷⁸ Vide nota 17.

²⁷⁹ FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. p.8

Assim, as Faculdades de Direito, ao invés de constituírem-se em espaços privilegiados para a reflexão de novos caminhos a serem trilhados para o judiciário frente à crescente insatisfação com este poder, revelam-se como instituições sociais que compartilham o projeto disciplinário e compõem o que Foucault denominou de 'arquipélago de instituições carcerárias'²⁸⁰. O poder-saber nestas instituições manifesta-se a partir da normalização e do controle.

O exercício de práticas democráticas na educação, segundo Maurício Mogilka²⁸¹ é capaz de promover mudanças sociais de duas ordens: formar novos tipos de subjetividades e contribuir para ativar politicamente comunidades. A extensão da FD/UnB têm-se mostrado o espaço no qual essas rupturas na educação do direito vem sendo promovidas. As mudanças de subjetividade são constitutivas do processo de mudança cultural. Santos afirma que um dos grandes desafios para uma revolução democrática da justiça²⁸² é que as mudanças culturais, advindas da educação do direito, sejam transformadas em mudanças institucionais.

Durante o grupo focal, quando questionadas sobre as perspectivas de atuação profissional que poderiam ter advindo da extensão, as participantes foram unânimes em afirmar que a vivência em práticas extensionistas não mudou "o quê", ou seja, a profissão a ser seguida, mas o "como" trilhar nessa trajetória profissional, como afirma PLP 2:

Como todo mundo já falou aqui, acho que a principal mudança que a vivência da extensão trouxe não foi necessariamente a área onde vou atuar, ou a carreira que vou seguir, mas a forma de atuação (PLP2).

E também UVE 2 ao explicar que quer seguir a carreira da magistratura com a perspectiva de inserir mudanças nesse espaço:

²⁸⁰ SARMIENTO, Camilo Ernesto Bernal. *Michel Foucault: desmascarando las tecnologías del castigo*. In: Mitologías y discursos sobre el castigo. p. 222.

²⁸¹ MOGILKA, Maurício. "O que é Educação democrática?". p. 2.

²⁸² SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça.

Acho extremamente interessante, termos críticos do direito e do processo de fora. Pessoas que não são das carreiras jurídicas e desconstruem, por exemplo, a utilidade do processo mostrando que em certos casos ele pode ser uma violência. Mas também é muito importante ter pessoas dentro do sistema fazendo isso, acredito que a possibilidade de transformar é mais rápida (UVE2).

A formação de um profissional do direito comprometido com uma cultura jurídica democrática e apto a enfrentar os desafios de uma realidade complexa e desigual, exige novas habilidades e competências além daquelas tradicionalmente cultivadas pelo ensino do direito tradicional. Esse perfil, que dialoga com uma formação ampla, humanista, crítica, comprometida com a prestação da justiça e o desenvolvimento da cidadania²⁸³, não será alcançado a partir do direito que se ensina errado²⁸⁴, centrado na memorização de conteúdos e na racionalização de procedimentos.

Acho que a extensão permite que você desenvolva algumas habilidades: a habilidade da escuta, a habilidade da criatividade, a habilidade da atenção (...)Dentro do ensino você só tem o desenvolvimento da memória, mas a habilidade da criatividade, que é você criar solução, isso você só tem na extensão (Maria da Penha).

3.3.5 – Obstáculos da extensão na FD/UnB

A partir do grupo focal, dois tipos de obstáculos/desafios foram enumerados à extensão na FD/UnB: obstáculos pedagógicos e obstáculos político-institucionais.

No campo dos obstáculos pedagógicos, aparecem nas falas: a concepção tradicional de ensino, centrado na memorização do conteúdo e no professor; o risco do praticismo que a prática não refletida apresenta e a dificuldade em articular ensino-pesquisa-extensão.

²⁸³ Características que compõem o perfil do graduando no art. 2º da Resolução CNE/CES n.º 09/2004.

²⁸⁴ LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado.

O risco do praticismo ou ativismo é decorrente, segundo Mogilka, de práticas pedagógicas não suficientemente refletidas ou teorizadas. Esse desafio foi lembrado várias vezes como um entrave à articulação da extensão ao ensino e a pesquisa:

A estrutura do projeto está muito autônomo, até por sermos uma ONG, pela forma como financiamos, e isso tem sido um entrave grande para a gente fazer pesquisa (UVE1).

Já no campo dos obstáculos político-institucionais apareceram os seguintes: invisibilização, mentalidade conservadora e ausência de políticas de incentivo.

Não há qualquer reconhecimento ou valorização de projetos de extensão, dos professores coordenadores e dos extensionistas, sendo clara a preferência pela pesquisa, que concede mais horas complementares e mais status, tanto ao aluno que desenvolve quanto ao professor que orienta²⁸⁵.

Nesse alvorecer do Séc. XXI, a academia ainda permanece centrada em demasia em suas certezas conformistas e racionalidades autistas. A abertura para a realidade histórico-social do país por meio da extensão universitária revela-se como uma brecha onde podem entrar novas luzes para recriar a educação jurídica democrática.

Essa mudança cultural exige um trabalho permanente e profundo de sedimentação de novos valores, que deve ser realizado simultaneamente junto aos operadores jurídicos e aos futuros juristas. Não se tece uma mudança cultural de tamanha envergadura sem incorporarmos o exercício diário daquilo que Chauí chama de contra-poderes sociais, ou seja, a materialização do sonho de participação democrática do povo na construção de um país capaz de abrigar dignamente todos os seus filhos.²⁸⁶

²⁸⁵ Questionário aplicado junto ao projeto PLP, ver modelo anexo 2.

²⁸⁶ MOLINA, Mônica Castagna. A legitimidade do conflito: onde nasce o novo direito. p. 36.

4- Considerações finais

4- Considerações finais

A passagem de uma cultura jurídica tradicional para uma cultura jurídica democrática exige algumas rupturas epistemológicas, teóricas, políticas, pedagógicas e subjetivas.

A prática da extensão jurídica popular possibilita articular, no campo da formação em direito, várias dessas rupturas. Por se constituir a partir da experiência, que tem cheiro, cor, toque, os processos de aprendizado de conceitos e princípios teóricos a partir de reflexões problematizadas em contextos sociais concretos possuem o potencial de atribuição de significados que, para além da cognição, possibilitam um envolvimento existencial, ético e social com o aprendido.

A prática pedagógica está diretamente articulada à sociedade onde ela ocorre por uma dupla ligação. Primeiro ela reflete na sociabilidade da transmissão do conhecimento as sociabilidades gestadas nas gramáticas sociais. Assim, uma sociedade marcadamente construída a partir de gramáticas sociais excludentes, desiguais e autoritárias, como a brasileira, reproduz as interações violentas que decorrem dessas gramáticas no ambiente educacional. O segundo plano de articulação entre práticas pedagógicas e sociedade está na capacidade daquela em transformar ou apenas reforçar as gramáticas sociais autoritárias. No campo do direito, uma prática pedagógica emancipatória, dialógica e democrática, tem o potencial de introduzir fissuras na cultura jurídica tradicional conservadora. Essas fissuras vão desde as sociabilidades ao significado do conteúdo apreendido. Podem traduzir-se em mudanças sociais concretas na medida em que sejam traduzidas em mudanças institucionais, operadas por profissionais-cidadãos.

O aprendizado da democracia na educação do direito passa por práticas pedagógicas dialógicas com grupos tradicionalmente excluídos dos espaços públicos de comunicação.

Na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília a extensão tem contribuído para a construção de *subjetividades rebeldes* e autônomas, que

desafiam o instituído na direção de novos marcos para uma educação democrática. Essas observações puderam ser demonstradas por meio dos discursos provenientes dos projetos de extensão analisados, que apresentam em comum: o protagonismo dos estudantes na criação e condução; elaboração do projeto a partir da demanda da população; trocas de saberes; atuação em grupo; interdisciplinaridade; diagnóstico da insuficiência do direito sozinho para resolver os conflitos sociais diante da crescente complexidade social; visão da importância de parcerias institucionais para a construção de soluções; dimensão pedagógica do direito; preocupação com autonomia da população participante.

Os reflexos de uma cultura de cidadania e participação democrática apreendida nas práticas extensionistas dialógicas pode ser verificável na articulação política do Fórum de Extensão da Faculdade de Direito que, em apenas um ano de existência, conseguiu criar 4 novos Projetos de Extensão de Ação Contínua: 1) Apoio às comunidades quilombolas; 2) Curso de terceiro setor; 3) Centro de Recuperação ao preso e ao egresso – CERAPE e 4) Cidadania e Justiça se aprende na escola.

Assim, espera-se que a formação dos bacharéis em direito da Universidade de Brasília possa estar cada vez mais aberta aos saberes e demandas da complexa realidade social, para que a Faculdade de Direito renasça como um espaço do pensamento do direito enquanto impulsionador da liberdade e da justiça social.

5- Referências

5- Referências

AGUIAR, R. A. R de. *O Direito Achado na Rua: um olhar pelo outro lado*. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo *et al. Introdução crítica ao direito agrário* (Série O Direito Achado na Rua, v. 3). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p 51

AGUIAR, R.A.R.de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 186

ALFONSIN, J. T. **Sujeitos, tempo e lugar da prática jurídico-popular emancipatória que tem origem no ensino do direito**. Artigo Publicado no sítio:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Seminario/jacquestavora-emancipar.pdf>. Acessado em 22/11/2009.

ALVES, R. R.; GALVÃO, L. M; MIRANDA, A. A; SILVA, R. N. **Direitos humanos e gênero: capacitação em noções de direito e cidadania – O projeto de extensão universitária Promotoras Legais Populares da Faculdade de Direito da UnB**. Brasília, 2007. Mimeo.

APOSTOLOVA, B. S. *O poder judiciário brasileiro na passagem da modernidade para a contemporaneidade*. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Ética Justiça e Direito. Reflexões sobre a reforma do Judiciário**. CNBB. Petrópolis: Vozes, 1996.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BISOL, J. *Judicialização desestruturante: reveses de uma cultura jurídica obsoleta*. In: **O Direito achado na rua: Introdução crítica ao direito à saúde**. COSTA, A.B.; SOUSA JÚNIOR, J.G.de; DELDUQUE, M.C; OLIVEIRA, M.S.de C; DALLARI, S.G. (org.). Brasília: CEAD/UnB, 2008.

BITTAR, E.C.B. **Cidadania: Condição de Exercício dos direitos humanos**. Artigo Publicado no sítio: <http://www.andhep.org.br/content/category/4/25/56/> Acessado em 03/09/2009.

BOFF, L. Incorporar três culturas: a humanística, a científica e a popular. Artigo publicado no site: www.leonardoboff.com Acessado em 09.11.2009.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição, 1988**. República Federativa do Brasil.

CAMPILONGO, C. **Ensino Jurídico-OAB-Diagnósticos, Perspectivas e Propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

CHALUB, L. H. R; MACIEL, L. R. *et al.* **A Função Social da Universidade e o Crédito de Extensão. Movimento Extramuros**. Universidade de Brasília. Brasília, 2005. Mimeo.

CHALUB, L. Prefácio: *Uma Universidade intrometida na vida – a experiência da Faculdade de Direito com a extensão universitária*. In: COSTA, A. B (org.)

A experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UNB, vol.3.Brasilia, 2007.

COSTA, A. B. *As origens do Núcleo de Prática Jurídica da UnB*. In: COSTA, A. B (org.) **A experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UNB**, vol.3. Brasilia, 2007.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2002.

FORPROEX. **Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão e a Flexibilização Curricular: Uma visão da extensão**. Publicado em www.udesc.br/portal/temp/livro_flexibilizacao_curricular.pdf Acessado em 03.10.2009.p. 6.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

FREIRE, P. **“Extensão ou Comunicação?”** 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Perspectiva, 1974

GRINOVER, A. P. *Crise e Reforma do Ensino Jurídico. Ensino Jurídico-OAB-Diagnósticos, Perspectivas e Propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

GUSTIN, M.S. *Repensando a inserção da Universidade na Sociedade Brasileira atual*. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (org.) *et al. Educando para os Direitos Humanos. Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004.

GUSTIN, M.S; CALDAS, S. B. **A Prática de Direitos Humanos nos cursos de direito.** Artigo publicado no sítio: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/reconhecer/artigomecmiracy.pdf Acessado em 12.08.2009.

HERKENHOFF, J. B. **História dos Direitos Humanos no Mundo.** Artigo publicado no sítio: <http://www.dhnet.org.br/inedex.htm> Acessado em 16.08.2009.

HIRONAKA, G. M. F. N. *Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. Ensino Jurídico-OAB-Diagnósticos, Perspectivas e Propostas*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

LEHER, R. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista**. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf>

LYRA FILHO, R. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Fabris, 1980

_____ **Desordem e Processo: Um Posfácio Explicativo**. In: LYRA, Roberto, Deodoro Araújo. **Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho**. Porto Alegre: Fabris, 1986.

_____ **Humanismo Dialético (I)**. In: Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, n.2. Brasília: Nair, 1983, p. 27

O direito que se ensina errado.
Brasília: Centro Acadêmico de Direito UNB, 1980.

LUZ, V. de C. *Formação da assessoria jurídica popular no Brasil*. In: Revista do Saju: **Para uma visão crítica e interdisciplinar do direito**. Edição especial, nº5. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2006.

MAIA FILHO, M. S. *Extensão universitária no Núcleo de Prática Jurídica: a universidade que dialoga e interage*. In: COSTA, A. B (org.) **A experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UNB**, vol.3.Brasilia, 2007.p. 29.

MELLO, E. R. **Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-culturais da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MEDEIROS FILHO, J. T. N.; LIMA, L. I.; TERCEIRO, J. S.; SILVA, J. B. P; MENDONÇA, T. S. N. *Universitários Vão à Escola: construindo autonomia. A experiência de democratizar a educação e o direito em Itapuã-DF*. In: COSTA, A. B (org.) **A experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UNB**, vol.3.Brasilia, 2007. p.179.

MIRANDA, A. A. **Movimentos Sociais, AIDS e cidadania: O direito à saúde no Brasil a partir das lutas sociais**. (Dissertação). Brasília, 2007, p. 38.

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

MOGILKA, M. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. In: **O que é Educação Democrática? Contribuições para uma questão sempre atual**. Paraná: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2003.

MOLINA, M. C. *A legitimidade do conflito: onde nasce o novo direito*. In: **Introdução Crítica ao Direito Agrário**. MOLINA, M. C; SOUSA JÚNIOR, J. G. de; NETO, F. da C. T. Neto (orgs.). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MORIN, E. *Ética da Compreensão. O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOGUEIRA, M. das D. P. *Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual*. In: **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. FARIA, D. S. de (org.), Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NUNES, E.de O. **A Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

PIOVESAN, F. Temas de direitos humanos. p. 158.

PINHEIRO, C. de M; MARILLAC, L. de X. P. BENÍCIO, M. N. M; BICALHO, M. de F. *“Eu, sujeito de direitos? Me conta essa história”*. O caso da Comunidade Tororó, do direito à educação e a educação do direito: uma reflexão sobre Educação, Direito e cidadania. In: COSTA, A. B (org.) **A experiência da Extensão Universitária da Faculdade de Direito da UNB**, vol.3. Brasília, 2007.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina In: **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. FARIA, D. S. de (org.), Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SÁ e SILVA, F. **Ensino Jurídico, um Tesouro a descobrir. Estudos sobre a Crise e a Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)**. (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília, 2007

SANTANA, Emmanuel Leal. Ensino Jurídico e Extensão Universitária: Instrumentos de Transformação Social. (Monografia de final de curso) UnB:Brasília, 2005.

SANT'ANNA, A. A. F. *Novos saberes, novas práticas jurídica, sentidos emancipatórios para o ensino jurídico*. In: SOUSA JUNIOR, J.G; COSTA, A.B; MAIA FILHO, M.S. **A Prática Jurídica na UNB. Reconhecer para Emancipar. Coleção Prática Jurídica**, vol. 1. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007.

SANTOS, B. de S. Introdução: *para ampliar o cânone democrático*. In: SANTOS B. de S. (org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos**. (coleção) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. In: *Redefinindo a relação entre o professor e a universidade: emprego público nas Instituições Federais de ensino? Da idéia de universidade à universidade de idéias*. PINTO, C. P. A.

(org.) - Coleção "O que se pensa na colina", v.1 Brasília: Faculdade de Direito/CESPE, 2002.

_____. *Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*. In: SANTOS, B. de S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004(a).

_____. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2004(b)

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.(c)

_____. SANTOS, B. de S. **A crise do contrato social da modernidade e a emergência do facismo social. A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Coleção para um novo senso comum; v. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Para uma democracia de alta intensidade**. In: **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMIENTO, Camilo Ernesto Bernal. *Michel Foucault: desmascarando las tecnologías del castigo*. In: BEIRAS, Iñaki. **Mitologías y discursos sobre el castigo**. Barcelona: Anthropos, 2004,

SOUSA JÚNIOR, J. G. de. *Novas sociabilidades, novos conflitos, novos direitos*. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. de. **Ética Justiça e Direito. Reflexões sobre a reforma do Judiciário**. CNBB. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Direito à Memória e à Moradia. Realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasília**. Brasília: Ministério da Justiça/UnB-Faculdade de Direito, 1999

_____. **Educação em Direitos Humanos: desafio às universidades**. Revista Direitos Humanos, Brasília, 16 jun. 2009.

_____. *O Direito Achado na Rua: concepção e prática*. In: **Introdução crítica ao Direito**. Sousa Júnior, J. G. de (org). Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

_____. **O Direito como liberdade e consciência**. Revista do Sindijus, dezembro de 2006.

TRINDADE, A. A. C. *Dilemas e Desafios da Proteção Internacional dos Direitos Humanos*. In: SOUSA JÚNIOR, J. G. de (org) *et al. Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004.

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

WARAT, L.A. *Materialismo Mágico*. <http://luisalbertowarat.blogspot.com/>
Acessado em 05/08/2009.

WOLKMER, A. C. *Crise do Direito, Mudança de Paradigma e Ensino Jurídico Crítico*. In: **Ensino Jurídico-OAB-Diagnósticos, Perspectivas e Propostas**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

REPORTAGENS:

Jornal Tribuna do Brasil. **O direito a ter direitos**. VELASCO, Usha. Caderno Cidade. 3 de Abril de 2005.

SITE CONSULTADOS:

http://www.unb.br/extensao/tipos_de_extensao

www.unb.br/fd

www.centrodandara.org.br

Anexos

Anexos 1

Roteiro Grupo Focal

1. Por que decidiu participar de um projeto de extensão?
2. O que entende por extensão?
3. Quais as principais diferenças entre o espaço da extensão e o espaço da sala de aula? A relação professor-aluno é diferente na extensão e na sala de aula?
4. O direito da extensão é o mesmo da sala de aula?
5. A vivência na extensão trouxe alguma mudança na sua perspectiva de atuação profissional?
6. Como e por que surgiu o Fórum de extensão? Como funciona?
7. Como é o diálogo da extensão no direito com a Rede Nacional de Assessoria Jurídica Popular?
8. Quais os maiores obstáculos enfrentados pela extensão na Faculdade de Direito?
9. Qual o papel do professor na extensão?
10. Acha que a extensão deve ser obrigatória?
11. A organização do Fórum de extensão já gerou resultados?

Anexo 2

Questionário

Forma da Entrevista: presencial (x) telefone () email ()

I . O PROJETO DE EXTENSÃO

12. De qual projeto de extensão participa? É institucionalizado junto a FD?
13. Como e quando surgiu a idéia do projeto?
14. Onde acontece?
15. Quem é o “público alvo”?
16. Como o projeto é financiado? Algum recurso da UnB ou FD?
17. Quantos estudantes já passaram por ele? De quais cursos? Algum da pós-graduação?
18. Recebem bolsas? Quantas? Por qual período?
19. Há parcerias com outras instituições? Como funciona a parceria?
20. Quais as principais atividades que os estudantes desempenham no projeto?
21. Existem estudantes de outro cursos? Quais cursos? Quais atividades desenvolvem?
22. Como é a articulação do projeto com o ensino e com a pesquisa?
23. Qual a produção científica (PIBICS, Monografias, artigos...) oriunda do projeto?
24. Quais os principais desafios/obstáculos que o projeto enfrenta?