

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CONTEXTOS: A PRÁTICA NO SEU TEMPO E LUGAR	17
1- EXPERIÊNCIAS PRECURSORAS E MARCOS CONTEXTUAIS	17
1.1- <i>Sujeitos coletivos e esgotamento da Cultura Jurídica Monista</i>	17
1.2- <i>Por uma Cultura Jurídica Pluralista</i>	22
2 - EXTENSÃO COMO FUNÇÃO ACADÊMICA: CRÍTICA NA CRISE DE LEGITIMIDADE DA UNIVERSIDADE	30
3- O LUGAR DA PRÁTICA CRÍTICA EM DIREITO: DESAFIOS NO SURGIMENTO DA ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR	39
4- EXTENSÃO POPULAR	48
O CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO: SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NO SEU MOVIMENTO METODOLÓGICO	53
2.1- O NÚCLEO DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR (NAJUP-GO) COM O ACAMPAMENTO GRAJAU: A INVESTIGAÇÃO NA ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR	55
2.2- O PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE AÇÃO COMUNITÁRIA (PIAC) COM A COMUNIDADE DA ALDEIA JARAGUÁ: A VIVÊNCIA DA DINÂMICA COMUNITÁRIA NA EXTENSÃO POPULAR	67
2.2.1- <i>O Met-MOCI</i>	67
2.2.2 - <i>Treinando o olhar: O Met-MOCI na vivência do mutirão em Jaraguá</i>	74
2.3 - O NÚCLEO DE EXTENSÃO POPULAR FLOR DE MANDACARU (NEP) COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE: A BUSCA DO JURÍDICO NA EXTENSÃO POPULAR	81
2.4 - TRABALHO COM O POVO: PRÁTICA ORIENTADA POR UMA DIMENSÃO ÉTICA LIBERTADORA	96
POSSIBILIDADES: A PRÁTICA NA SUA CRÍTICA	100
3.1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO E MODELO CIVILIZATÓRIO	100
3.2 - QUESTIONAMENTOS INTERNOS DA CIÊNCIA E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: O VALOR NO CONHECIMENTO	105
3.3- A EXPERIÊNCIA COMO QUESTIONAMENTO: UM CONHECIMENTO RELACIONAL A PARTIR DA PRÁTICA SOCIAL	111
3.4- DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA NA UNIVERSIDADE	120
3.5- LIMITES E PERSPECTIVAS	126
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	148
ANEXO 1	148
ANEXO 2	150
ANEXO 3	153
ANEXO 4	156

Introdução

Esse trabalho é produto de leituras, experiências, vivências, e especialmente questionamentos na prática extensionista em Direito denominada Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP). Mas, assumindo nosso lugar de fala como parte desta prática, falamos aqui de nossas práticas e, portanto, de nós mesmos.

Vimos desde o período da graduação, nos dedicando à Assessoria Jurídica Popular, também com um coletivo de advogados populares, mas especialmente no espaço universitário, através da extensão. Já era uma preocupação, desde então, a produção teórica como forma de uma prática mais consciente, e de explorar ao máximo a potencialidades de tanta novidade que estes coletivos vinham realizando, concretizá-las também como relevantes para o pensamento na academia.

A escolha pelo mestrado em Direitos Humanos e aqui na Paraíba foi, neste sentido, a opção por um aprofundamento nas vivências e reflexões teóricas extensionistas referenciais que este estado tem mostrado a todos nós das universidades brasileiras. Aqui, experiências nascidas principalmente na área de saúde, mas hoje com forte interdisciplinaridade, representantes do movimento nacionalmente organizado enquanto extensão popular.

No campo da extensão popular em Direito, há experiências que falam em educação jurídica popular, educação popular em Direitos Humanos, prática jurídica universitária emancipatória, dentre outras. Mas falamos aqui, em Assessoria Jurídica Universitária Popular, enquanto movimento crescente nos cursos de Direito que por vezes englobam estas expressões, mas trazem consigo uma história de referência nos movimentos teórico-críticos do Direito da década de 1980, em especial a advocacia popular aos movimentos sociais.

É desta referência um modo de fazer AJUP que tem como parceiro fundamental os movimentos sociais ou grupos organizados em defesa de Direitos Humanos, mas constituindo-se como extensão universitária tem características das lutas desse seu local de origem. Na extensão popular da Paraíba especificamente, uma história de vivência em comunidades que acaba sendo acumulada à prática da AJUP realizada neste estado, uma experiência de questionamento dos modos de fazer extensão, AJUP, e do próprio Direito na extensão.

Uma primeira questão provocativa é uma avaliação sincera dos sujeitos parceiros nas práticas, não na forma genérica “povo sujeito”, mas no nosso cotidiano com quem estamos dialogando, em que profundidade e que tipo de relações estabelecemos nesta

prática social. Uma reflexão necessária para uma compreensão da educação popular que também generalizamos como nossa metodologia.

Ainda como consequência desta reflexão, o questionamento do conhecimento produzido nas experiências, que ao tempo que possibilita uma crítica ao modelo de cientificidade, nos exige perceber a que distância ainda estamos da unidade do processo teórico-prático. Uma autocrítica, então, de nossas práticas e de nós mesmos necessária para aproximar o que dizemos do que fazemos, para aprofundar nossa práxis. Responder a estes questionamentos torna-se fundamental para entender/avaliar esta prática jurídico-social inovadora e as formas de intervenção nesses novos contextos de velhas opressões.

Afirmamos, assim, a pesquisa como indagação, como crítica e autocrítica transformadora. Significa dizer que a realidade não se explica pela monocausalidade, mas exatamente pelas suas contradições e nas contradições sobre o discurso que a descreve (FERREIRA, 2002). Essas contradições devem ser exploradas, como expressão do percurso do movimento histórico, e por isso podemos falar, nesta pesquisa e também na prática social, de uma concepção metodológica global dialética histórica.

É como expressão desta concepção metodológica, que temos na experiência uma das principais categorias epistemológicas, o critério de verificação da relação cognitiva e prova de coincidência entre o ser e o pensar. Mas, especificando esta lógica de pensamento e/ou agregada a outras influências, reconhecemos também no pensamento complexo uma importante contribuição na compreensão de dimensões da realidade e dos homens em relação. Uma percepção mais detalhada de nós e do mundo no caminho que vamos construindo.

Mas trata-se sempre de um caminho que se constrói caminhando, no mundo, com o mundo e com os outros. Aqui a linguagem Freireana, a que estamos acostumados nas nossas práticas cotidianas, traduz com mais proximidade esta concepção global do permanente vir a ser, do que é sendo. E ainda, aprofunda a relevância da ação às situações existenciais concretas.

Expressão significativa dessa filosofia que temos como referencial teórico-metodológico está expressa na pedagogia do oprimido. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí dizer que a verdadeira palavra seja transformar o mundo”. Aqui, claramente, a palavra verdadeira é um conhecimento inacabado, não dogmático nem permanente, mas que existe num contínuo processo de fazer-se a si próprio na reflexividade da ação de transformação de determinada realidade. Ou seja, o conhecimento na práxis tem a crítica como método.

Importante ressaltar, a crítica aparece como método. O movimento permanente de reflexividade e transformação, e não qualquer definição *a priori* do modo de reflexão que garanta a criticidade. Nesse sentido, não falamos de uma teoria crítica, embora seja este o referencial na prática jurídica emancipatória ao enfatizar a denúncia das funções político-ideológicas do jusnaturalismo e do positivismo buscando recolocar “o Direito no conjunto das práticas sociais que o determinam” (WARAT, 1987).

E embora concordemos com aquelas abordagens de perspectiva crítico-dialética, que enfatizam a unidade do processo teórico-prático, temos que reconhecer a existência de outros suportes epistemológicos distintos: análise sistêmica, semiológica e psicanalítica, conforme Wolkmer (2002). Ainda, falar em teoria crítica remonta à escola de Frankfurt, que em todo seu esforço de questionamento das estruturas do pensar e do agir hegemônicas da dominação capitalista, reproduz a lógica da cientificidade eurocêntrica também em uma teoria universal da emancipação.

Mais coerente que falar em uma teoria crítica será, então, uma postura crítica que leve em consideração a experiência como um lugar necessário para se descobrir a realidade e a intencionalidade como expressão das relações de poder e dos enfrentamentos, mas também as epistemes como linguagens próprias construtoras de conhecimento. Ressaltamos que é a partir dos nossos códigos próprios, nossas situações existenciais, que compreendemos o mundo e o transformamos, e por isso, muitas vezes a incoerência de teorias estrangeiras apropriadas como modelos.

Concordamos, portanto, com o pensamento pós-colonial como marco epistemológico crítico ao “legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias” (PORTO-GOLÇALVES, 2005, p.10). A necessidade de um retorno a nós mesmos, às vozes do nosso povo, faz da pesquisa participante uma postura orientadora no processo investigativo coerente com a profunda transformação que nossos povos estão vivendo.

A pesquisa-participante, compreendida aqui no sentido de Borda (1999) como “pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo (...) das classes mais carentes, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”. É na análise de experiência, uma reflexão coletiva dos processos vividos, que mais se evidencia a participação, mas também todos os questionamentos aqui tratados são de alguma forma preocupação dos praticantes da AJUP. Embora enfatizemos a sistematização, foram também a pesquisa bibliográfica e a técnica de observação livre fundamentais para a percepção aprofundada da experiência.

É por toda esta trajetória e postura teórico-metodológica, que, concordando com Paulo Freire citado na epígrafe, este trabalho sintetiza um período de dois anos em que refletimos, sobre nossa situacionalidade enquanto prática ajupiana iniciada no acampamento Grajaú, a partir de fortes marcas de experiências vivenciadas na extensão popular da Paraíba, especialmente a vivência na aldeia Jaraguá, e posteriormente, na comunidade quilombola de Paratibe. Experiências tão relevantes, que não poderiam deixar de ser detalhadas no corpo do texto.

Se para os mais preocupados com os padrões de cientificidade (leia-se, neutralidade) seria arbitrariedade trazer como referência de análise três experiências de vivências próprias, para nós pelo contrário, é porque assumimos que realmente o conhecimento é autobiográfico. Aqui, se serve como defesa a palavra mais válida de um cientista, é Boaventura Santos um bom socorro. Para o sociólogo português, no paradigma que emerge desse período transicional da ciência em que vivemos, “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2002, p. 50).

No momento da história da humanidade de maior acúmulo tecnológico a insuficiência da ciência diante das conseqüências desequilibradas que ela mesma provocou pode, em uma atitude conservadora, continuar buscando o conhecimento mais adequado. Mas, em uma postura questionadora do modo de pensamento com pretensão de previsão e controle dos fenômenos, a questão se resolve com um novo modo de conhecer que contribua com o bem viver.

Não é mais possível falar sem questionamento da separação do ato do conhecimento do seu produto. Se este conhecimento, como produto do homem comum retorna a ele como um recurso na defesa de sua identidade, na proteção dos seus interesses e valores essenciais, como sinais de progresso no desenvolvimento social geral, então poderíamos falar de uma ciência elevada ao nível de sabedoria (BORDA, 1999). Nas palavras de Santos (2002), a tendência é um conhecimento que ensina a viver e traduz-se num saber prático, que se constitui em senso comum.

A questão aqui é de um retorno do sujeito não apenas como aquele que pensa (*cogito*), mas também aquele que pensa sobre o que pensa. Neste caso, a distinção sujeito/objeto não precisa de articulações metodológicas que se esforçam por “nos distanciar de nós mesmos” (BRANDÃO, 1999), nos distanciar da nossa intuição que foi sempre em primeira e última instância o fator mais determinante nas nossas pesquisas, mas sempre estiveram escondidos nos não ditos dos nossos trabalhos científicos.

Nossa postura não é negar esse fato, mas em sentido contrário afirmar nossa posição é um pressuposto de cientificidade que não confunde neutralidade com objetividade e rigorosidade metódica. Assim, deixamos claro que estamos completamente comprometidos com os objetivos libertadores desta prática social, e é exatamente isto que nos exige uma rigorosidade metódica profunda. Não para nos distanciar do nosso lugar de fala e produzir um conhecimento isento, mas, para realmente produzir um conhecimento útil no aperfeiçoamento desta prática e realização de seus objetivos.

Insistimos, nosso compromisso é com a libertação que esta prática objetiva, e não com qualquer forma ou modelo de “libertação” que ela possa esboçar. Neste caso, o dogmatismo é nosso principal inimigo. De tamanha incompatibilidade que nos provoca às vezes a excessos com as palavras: libertação autêntica, crítica profunda, verdadeira autonomia, educação popular crítico-libertadora, extensão popular... Já advertimos o leitor, que se usamos estas caracterizações excessivas, é porque o contexto histórico, e a prática atual, exige mais clareza de sentido para palavras que podem estar perdendo sua força insurgente.

Esta sempre foi uma inquietação quando na prática, e especialmente nas trocas frutíferas dos congressos e encontros de estudantes, nos reconhecemos em trabalhos muito parecidos, mas em uma imensidão de especificidades e nomenclaturas que acabam dificultando nossa aproximação e nos mantendo em espaços próprios de organização¹. Assim podemos falar que convivemos no mesmo campo de atuação, mas ainda com o pensamento fragmentado, muito pouco dialogamos.

Nesse sentido, o trabalho é também um esforço de refletir sobre a temática a partir de noções que permitam a inteligibilidade também destas outras experiências. Uma tradução a partir da qual identificamos noções equivalentes não necessariamente conceituais, mas funcionais e passíveis de discussão e mútua inter-relação. Também por isso, uma tentativa de diálogo intracultural.

Por isso no primeiro capítulo trazemos os marcos contextuais que esclarecem as referências implícitas ao falar em AJUP. Resgatamos na experiência histórica dos movimentos teórico-práticos críticos do Direito da década de 1980 e 1990 o marco teórico da AJUP enquanto exercício da possibilidade emancipatória do Direito. Aqui o pluralismo como um fato evidenciado na crise do monismo jurídico serve de suporte para as diversas

¹ Aqui podemos citar a RENAJU, que detalhamos no trabalho, mas também a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), a Rede Nacional de Educação Jurídico Popular, o Encontro Nacional de Assessoria Jurídica Universitária Popular, e o Encontro nacional de extensionistas populares em Direito, Estágio Interdisciplinar de Vivência, Jornada Nacional de Vivência em Extensão Universitária, dentre várias outras construções específicas.

construções de Direitos populares da experiência da Advocacia Militante, do Direito Alternativo e da Dialética social do Direito.

Mas, no contexto da universidade em que se realiza hoje, a prática assume o discurso da extensão como função acadêmica, coincidente com o conceito do recém criado Fórum Nacional dos pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Destes contextos, afirmamos uma prática baseada em uma teoria crítica do Direito, ou mesmo em uma crítica ao positivismo, que reivindica a necessidade de transformar a Universidade, o Judiciário e a estrutura da educação jurídica, caminhando para uma superação de paradigmas no sentido da libertação e emancipação humanas.

Ressaltamos também, o protagonismo estudantil como elemento relevante na constituição da extensão universitária com clara intencionalidade política transformadora. E também, a caracterização como extensão popular para estas práticas que expressam sua intencionalidade na metodologia da educação popular. É aqui que esta metodologia ressalta os processos como práxis, e por isso, a exigência de produção de conhecimento socialmente útil na extensão.

O segundo capítulo é então, um aprofundamento no fazer dessa prática social. A partir da sistematização de três experiências, uma especificação do modo como se realiza essa educação popular, e ao mesmo tempo, o conhecimento quanto à própria metodologia das práticas acumulado nelas. É também este movimento que nos permite perceber, nos próprios momentos metodológicos, nossa real aproximação da unidade teórico-prática em que a verdadeira práxis se constrói.

Como já afirmamos, foram experiências escolhidas por sua relevância enquanto vivência provocativa dos questionamentos centrais da pesquisa, em que podemos acompanhar os aprofundamentos teórico-práticos do modo de fazer AJUP e extensão popular em Direito. E são todas elas experiências comunitárias, embora as AJUP's desenvolvam outras atividades, por estarem mais próximas do cotidiano do povo, e assim, constituem-se espaços privilegiados de percepção da unidade teórico-prática dos processos educativos extensionistas.

O terceiro capítulo é uma tentativa de crítica da crítica, ou seja, uma autocrítica no reconhecimento de nossas dificuldades nesse exercício dialógico com o povo, nesse trabalho orientado por um sentido ético libertador. Aqui uma reflexão sobre a extensão como crítica ao modelo de cientificidade e a produção de conhecimento da experiência como racionalidade diversa da racionalidade hegemônica. Mas, especialmente uma reflexão de

dimensão ética, o retorno do debate sobre o valor no conhecimento. Uma reflexividade do modo de ser, estar e conhecer de toda prática social.

Aqui ainda, o exercício de possibilidade da AJUP, como prática em sentido ético-libertador, na postura de questionamento constante de nós próprios e nossas relações com o mundo. Muito além da reprodução de qualquer modelo de prática “emancipatória”, a exigência de refletirmos sobre os condicionados culturais em que também estamos imersos, reconhecer em que medida nossas práticas reproduzem as categorias dominantes e dominadoras que tanto criticamos.

É com esta postura de crítica, também a escolha metodológica possível para o sentido libertador que nos orienta, que esperamos com esta reflexão contribuir com as práticas extensionistas populares e as práticas ajupianas, em particular com as comunidades e grupos das experiências sistematizadas. Uma esperança especial, da contribuição com um retorno à comunidade goiana vítima do despejo forçado do Parque Oeste Industrial, hoje assentada no Residencial Real Conquista.

Acreditamos também, que estas reflexões são necessárias para a concretização de práticas jurídicas emancipatórias nas faculdades de Direito, e que não seja aos moldes da AJUP (a esta altura parece claro que não defendemos os modelos, muito menos os nossos), mas que esta experiência sirva de acúmulo histórico na institucionalização de verdadeira prática crítica, para a realização de uma universidade comprometida com o povo na libertação humana.

Esperamos também, a partir do diálogo das experiências e limites percebidos, contribuir com todas as entidades e grupos que lutam pela efetivação de Direitos Humanos, e especialmente aqueles que têm referência na educação popular. É principalmente através dos limites que acreditamos contribuir da melhor forma, então, que eles sejam inspiradores para nossa verdadeira transformação.

CONTEXTOS: A PRÁTICA NO SEU TEMPO E LUGAR

1- Experiências Precursoras e Marcos Contextuais

1.1- Sujeitos coletivos e esgotamento da Cultura Jurídica Monista

No dia a dia, usamos a palavra “direito” em vários sentidos. Direito pode ser usado como sinônimo de lei, de um curso superior, do judiciário, da própria justiça, de um dever ou uma obrigação, de regras de convivência, dentre vários outros significados. Só essa simples observação da linguagem já poderia esclarecer da impossibilidade de um sentido unívoco ao Direito. É uma ponderação trazida também por Ferraz Júnior (2003).

Mas não é assim que tradicionalmente o compreendemos. O senso comum teórico dos juristas (WARAT, 1987) é que todos esses sentidos sejam subsidiários do Direito como aquele conjunto de normas, feitas pelos legisladores, que regulam a vida das pessoas. Ou seja, as leis promulgadas pelo Estado.

Direito associado unicamente à lei pode nos levar a dizer que o Direito sempre foi estatal, e só estatal. E ainda mais, que o Direito surge com o surgimento do Estado. Em última análise, cabe ao Estado dizer o Direito ou validar aqueles das coletividades territoriais acrescentando-os às regras estatais. A esse monopólio da produção jurídica pelo Estado, chamamos de monismo jurídico.

A existência de um Direito não estatal é de difícil compreensão (ou até negada) para os juristas, mas os historiadores do Direito e antropólogos já perceberam isso há muito tempo e por isso, regressar um pouco na nossa história ocidental nos ajuda a compreender que a nossa idéia de Direito é apenas uma invenção da racionalização e especificação ocidental (ASSIER-ANDRIEU, 2000, 65-69). Ao contrário do que imaginamos, o Direito Romano era plural e o império só se manteve unido porque recusava a uniformidade.

As populações heterogêneas que o constituem encontram na referência política comum a Roma um ponto de convergência [...] generosa e magnífica cidadania [...] em direito privado, a regra é a maior parte do tempo a autonomia: cada cidade conserva suas leis, seu direito civil... (ROULAND, 2003, p.179).

Posteriormente, já na Idade Média com a descentralização territorial e a multiplicidade de centros de poder amplia-se o pluralismo. Conviviam, às vezes de forma concorrente, o direito consuetudinário (territorial), o direito canônico (dos clérigos), o direito dos nobres, dos comerciantes e dos servos (ROULAND, 2003, p.182). Ordens sociais diversas que correspondiam a uma natural pluralidade jurídica.

Foi a partir do século XVII e XVIII que o absolutismo monárquico e a burguesia vitoriosa emergente, amparados no discurso da racionalização política centralizadora, desencadearam um processo de uniformização burocrática que reduziu o pluralismo legal.

Uma representação da sociedade modelada pela imagem de um corpo homogêneo inspira e justifica a cultura jurídica monista prevalecente e reproduzida nos cursos de direito, ainda hoje no século XXI.

A passagem de uma organização jurídica descentralizada para a centralização estatal da justiça fez parte de um processo de mudança cultural iniciada no renascimento, mas que acelerou e se concretizou com o código napoleônico.

As bases teóricas, na filosofia política, para o monismo está no contratualismo moderno. O direito natural racionalista de Hugo Grocio, de onde emerge a noção de direito subjetivo, se concretiza no direito positivo, onde o Estado surge e assume a representação mais legítima dessa racionalidade, já após a Revolução Francesa.

Os filósofos do Iluminismo denunciavam o Estado absolutista que deveria ser combatido pela Razão expressa nos códigos e leis. “É pela lei que o homem se torna dono do seu próprio destino” (ROULAND, 2003, p. 160). A Lei substituía o costume, a Razão substituía a Tradição.

Manifestações de pluralismo continuaram a existir, as coletividades territoriais continuavam a criar suas próprias normas, mas agora o Estado as limita podendo até incorporar-lhes, mas nunca ser substituído. Os grupos intermediários foram aos poucos eliminados, submetidos à coesão e uniformização produzida pelo Estado².

Além da força unificadora do monoteísmo cristão no Ocidente, a filosofia individualista e antropocêntrica, representada na Capela Cistina de Michelangelo e descrita no *Cogito* de Descartes, nos mostra a centralização jurídica como apenas uma dimensão da “subjetivação” que marcaria nossa forma de ser, de pensar e, sobretudo, de conhecer desde o início da modernidade.

Ao lado do Estado centralizador estava então o indivíduo, livre e dotado de racionalidade. O binômio estado-indivíduo, de inspiração claramente liberal, estava estabelecido. O indivíduo é sujeito de direito porque dotado de racionalidade, mas sua racionalidade dá ao Estado o poder de dizer que ele é sujeito. Nesse sentido:

² Rouland traz dois exemplos de como o Estado operou essa centralização através da remodelagem jurídica do território e da uniformização da língua e medidas. Interessante notar a repercussão dessas medidas. Um fato pouco conhecido é a revolta de “quebra-quilos”, contra a unificação das medidas, acontecida na região em que hoje se localiza Campina Grande-PB, em 1874-1875.

O Direito, no paradigma da modernidade, constituiu-se, à base de uma noção fundamental, o sujeito de direito, a partir da qual pessoa humana que lhe serve de referência antropológica se individualiza na estrutura abstrata da relação jurídica (SOUSA JUNIOR, 2002, p.60).

Assim fica clara a consolidação desse modo de organização jurídica, a estatização do Direito, ou seja, a subordinação da justiça à vontade estatal soberana apresentase como uma ideologia própria e era parte das transformações do modelo de organização cultural (social, econômica e política) que ali nascia e se fortalecia.

A noção de uma sociedade composta por indivíduos, sujeitos abstratos, isolados na sociedade rapidamente foi questionada. Os progressos e a concentração da industrialização, a multiplicação das associações e a luta por direitos sociais representam essa modificação do papel do Estado. Passa-se do paradigma do Estado Liberal, para o paradigma do Estado Social (ROMÃO, 2005, p. 82-105).

Os sujeitos agora se organizam em grupos e entidades de classe para não serem esmagados pelo Estado. Este agora é o protetor e regulador das novas sociabilidades e direitos. O sujeito de direito deve agora ser protegido pelo Estado para que seu Direito seja garantido.

Se nos países europeus essa noção de sujeito de direito, livre e igual foi questionada pelas lutas por igualdade material, e por direitos sociais, nos países latino-americanos, desde o início foi um conceito que se mostrou inadequado às realidades coloniais.

O liberalismo nos países de capitalismo periférico representou então, a (re) afirmação de alguns como sujeitos (europeus) e de outros como não sujeitos (índios, negros, mulheres...). Não poderia haver sujeitos em um lugar onde só existia coisas e animais.

A colonização da América se justificou, assim, ao considerar que nossos territórios estavam juridicamente vazios porque não estavam povoados por “indivíduos que respondam às exigências da própria concepção” (CLAVERO apud LANDER, 2005). Ou seja, não há cultivo ou colheita aos moldes culturais do eurocentrismo capaz de reconhecer aquele outro como sujeito de direitos.

Nega-se o direito do colonizado, para afirmar o direito do colonizador. “Foi assim, necessário estabelecer uma ordem de direitos universais de todos os seres humanos como um passo para exatamente negar o direito à maioria deles” (LANDER, 2005, p.28). E completa Clavero (2005, p.28) que “o efeito é não a universalização do direito, mas a entronização do próprio universo jurídico, com a expulsão radical de qualquer outro”.

Assim, a formação do Direito nos países Latino Americanos, com correspondências a outros países de capitalismo periférico, foi a instituição violenta do monismo jurídico hegemônico da Europa.

Apesar dessa forma de colonização, e das sociedades modernas serem estatais, elas são somente em parte estatizadas. Compostas por grupos diversos que inevitavelmente produzem suas regras de controle e até mecanismos de punição. O pluralismo sociológico é facilmente transportado para um pluralismo jurídico.

Em tempos de globalização, o pluralismo é um fato. Podemos vê-lo na emergência de uma ordem jurídica internacional (quando relativiza a soberania estatal, da criação de cortes européia e americana) ao lado da *lex mercatoria* (expressa no poder normatizador da OMC). No plano infra-estatal, as comunidades tradicionais e indígenas com suas formas próprias de resolução de conflitos já são reconhecidas constitucionalmente, ainda que sob hegemonia desta ordem.

Nega-se então o monopólio da produção jurídica pelo Estado. A sociedade mesma, os diferentes grupos que a compõem, produz os sistemas de direito e eles interagem. “Nas sociedades capitalistas o Estado não é só de direito e o Direito não é só do estado” (SANTOS, 1988).

Essa idéia é de relativa aceitação em tempos de crescimento do discurso da responsabilidade social e quando emerge o paradigma do Estado Democrático de Direito. Ou seja, é reconhecida a noção de Direitos Humanos como condição de participação dos cidadãos, na defesa de suas pretensões já que se entende o conflito como condição da natureza negocial do Direito.

Entender o direito com natureza negocial é ver a sociedade formada por grupos em permanente movimento e diálogo, e não homogênea e estática. Acompanhando essa tendência, alguns dos teóricos das ciências sociais, trazem os movimentos sociais como os grupos sociais que produzem as transformações na sociedade.

Quando os grupos se organizam na busca de libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada, podemos falar na existência de um movimento social (SCHERER-WARREN, 1987, p.9).

Nos países de capitalismo periférico, com a marca da colonização descrita acima, os movimentos sociais representam uma contestação da estrutura autoritária de poder e um esforço de participação na reordenação democrática da vida social. É um sujeito coletivo

dotado de autonomia, que a partir de sua prática, cria um novo espaço do político e do jurídico.

A Igreja Progressista, em suas publicações desde os anos 70, contribuiu com a construção deste conceito. É como “sujeito coletivo da transformação social” que a CNBB, na sua 24^a Assembléia Geral, ao editar a “Declaração Pastoral – Por uma Nova Ordem Constitucional” passa a designar o ator social privilegiado da democracia orgânica e participativa. Afirmava, em análise sob o título “O sujeito coletivo da transformação social” que:

constituindo-se na própria experiência de suas lutas, através das quais faz o seu aparecimento no espaço público da sociedade, o povo consciente descobre-se sujeito da história na medida em que desvenda a sua própria identidade, isto é, a sua capacidade de auto-organização e de autodeterminação, condição que permite aos indivíduos, no interior dos movimentos sociais, decidir e agir em conjunto, defender seus interesses, expressar suas vontades e assim conquistar lugares novos, desenvolver uma linguagem comum, definir valores, em suma, criar direitos (SOUSA JUNIOR, 2002, p.59).

Daí dizer que as lutas e experiências vividas pelos novos movimentos sociais acabam não só politizando e modificando o espaço público como, sobretudo, propiciando a formação do sujeito coletivo.

É esta referência sociológica que sustenta também a referência jurídica: sujeito coletivo de direito. Opera-se, a partir daí, uma resignificação do sujeito de direito individual e abstrato que domina a teoria jurídica tradicional. Explica-nos Chauí porque se trata de um sujeito novo:

Antes de mais nada, porque criado pelos próprios movimentos sociais no período: sua prática os põe como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado. Em segundo lugar, porque se trata de um sujeito coletivo e descentralizado, portanto, despojado das duas marcas que caracterizam o advento da concepção burguesa da subjetividade: a individualidade solipsista ou monádica como centro de onde partem ações livres e responsáveis e o sujeito como consciência individual soberana de onde irradiam idéias e representações, postas como objeto, domináveis pelo intelecto. O novo sujeito é social; são os movimentos populares em cujo interior indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas. Em terceiro lugar, porque é um sujeito que, embora coletivo, não se apresenta como portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada que operaria com centro, vetor e telos das ações sócio-políticas e para a qual não haveria propriamente sujeitos, mas objetos ou engrenagens da máquina organizada (CHAUÍ, 1988, p.10).

O termo *sujeito coletivo* que emergiu dos discursos presentes nas comunidades de base denomina os novos tipos e organizações caracterizadas pela descentralização, pela autonomia e pela idéia de projeto em construção através da experiência.

Autonomia relaciona-se à capacidade popular de decidir, dirigir e controlar a elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social. Nas palavras de Sader (1988), o autônomo “não é aquele que seria livre de todas as determinações externas, mas aquele capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade”. Daí que é uma prática essencialmente dialógica.

Esses novos sujeitos que, sendo coletivos e criando lugares políticos novos através da sua experiência cotidiana, alimentam um processo democrático participativo em que os rumos políticos são definidos a partir do constante diálogo, inter e entre os grupos.

São os movimentos sociais “instituintes de arenas inovadoras de decisão política” (WOLKMER, 1994, p.133-136), agentes de afirmação de uma cidadania coletiva e, portanto potenciais incentivadores de uma cultura democrática e da construção de espaços públicos, lugares políticos novos e participativos tão esquecidos pela nossa democracia liberal.

1.2- Por uma Cultura Jurídica Pluralista

Parte da reconstrução democrática da sociedade civil, os movimentos sociais provocam o questionamento das funções do Estado e a reivindicação de um sistema oficial identificado com suas carências e necessidades. Ao mostrar-nos o Direito em outras fontes e fundamentos, são a própria concretização do esgotamento do modelo de legalidade monista.

Importante deixar claro: não é a única manifestação da pluralidade de nossas sociedades. Wolkmer nos adverte que através de fenômenos como as políticas de privatização e a integração de mercados, em suma, a *lex mercatoria*, o pluralismo tem sido reintroduzido como nova estratégia do capitalismo mundial. Pode, portanto, ser parte de um projeto conservador.

No entendimento de Arruda Falcão (1987, p. 113-124), nas sociedades modernas convive espacial e temporalmente vários direitos. Para ele, a pluralidade de manifestações normativas não estatais se deve, em grande parte, à “baixa eficácia da legalidade estatal” e à “crise de legitimidade” que atinge o regime político. Em um sentido mais amplo:

esta pluralidade normativa pode ter uma fundamentação econômica, rática, profissional ou outra; pode corresponder a um período de ruptura social como, por exemplo, num período de transformação revolucionária; ou pode ainda resultar, como nas favelas, da conformação específica do conflito de classes numa área determinada da reprodução social (SANTOS, 1987, p.46).

Já os movimentos sociais são fortalecedores de um “pluralismo comunitário de base participativa”, e podem assim, contribuir com um projeto emancipatório. Esta dinâmica

tem uma autêntica legitimidade social por estar baseada na “eficácia material de vontades comunitárias” (WOLKMER, 1994, p.133-136).

Este pluralismo jurídico não só nega o monopólio da produção jurídica pelo Estado, mas se expressa em uma “multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua *razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais*” (WOLKMER, 1994, 157). Ou seja, diferencia-se de outras perspectivas de Boaventura Santos (1988) e Arruda Falcão (1987) por um necessário componente ético.

Podemos analisá-los, amparados em Rouland (2003, p.185-194), como parte dos direitos ocultos denominado de direitos populares, que se diferenciam dos direitos tradicionais e consuetudinários por serem essencialmente inovadores. “O direito oriundo do povo não é somente aquele que ele tira do passado, mas um direito que ele sabe inventar tão bem quanto o legislador moderno” (2003, p.187).

É nesse cenário que, já no início dos anos 90, De La Torre Rangel (1990, p.28-35) observa que na América Latina, estamos assistindo ao surgimento de um fenômeno particular com relação a juridicidade de suas sociedades. Na ocasião, enfatizava o que vinha acontecendo no Brasil chamado de “Direito Insurgente”.

O Direito Insurgente, para Souza Martins (1992, p.17), expressa uma crítica ao direito estabelecido, vigente, institucional, e, por outro lado, a exigência de uma reformulação democrática do direito. Defende o autor que a idéia não se restringe a uma simples interpretação nova do velho direito, mas que a sociedade está anunciando um novo direito.

É o advogado popular Miguel Pressburguer, quem cria a expressão a partir e na prática da assessoria direta aos movimentos sociais (advocacia militante), realizada através do Instituto de Apoio Jurídico Popular (AJUP). O Instituto foi fundado em 1987, no Rio de Janeiro e desde então desenvolvia atividades especificamente em demandas agrárias e urbanas; formação de novos assessores, estudantes e lideranças comunitárias; promoção de debates e publicação de artigos e cartilhas³.

Nos dias 28 e 29 de agosto de 1987 foi oficialmente criado o Instituto de Apoio Jurídico Popular. Digo oficialmente, porque já a partir de julho de 1986 se estabelecia um pequeno centro que começou a desenvolver uma antiga proposta de advogados de movimentos populares. Essa proposta, que está sendo discutida há uns 12 ou 13 anos, pode ser resumida em poucas palavras: a partir da prática das assessorias jurídicas de organizações populares e de entidades de apoio, *ir construindo um novo pensamento jurídico*. Talvez seja uma proposta audaciosa;

³ Era de publicação permanente, e por isso foram fundamentais para que o pensamento do AJUP fosse amplamente disseminado, as cartilhas *Coleção Seminários*, *Coleção Socializando conhecimentos*, *Coletivo de Juristas Populares*, e o boletim *Aconteceu na Justiça*.

talvez, possa parecer temerária, quando se depara com a pétrea estrutura do conservadorismo do Poder Judiciário, imune às transformações que, à sua revelia, vão sendo penosamente construídas no bojo de uma sociedade como a nossa, tão profundamente marcada pelas diferenças classistas (AJUP, 1988-1989). *Grifo nosso*

Construir um novo pensamento jurídico significava, ao mesmo tempo, uma crítica à organização estatal do direito e a afirmação do *Direito Insurgente*, uma categoria criada na práxis do AJUP. Indicando fortemente o pensamento marxista como matriz teórica, tratou-se de constatar a existência de um direito burguês positivado e ao mesmo tempo um direito nascido das lutas populares, um direito insurgente que, normalmente se opõe aos padrões da legalidade burguesa.

Essa percepção ocorre durante a ditadura militar, quando surgem as articulações de defesa de Direitos Humanos, inicialmente objetivando a prestação de assistência jurídica às vítimas de torturas e prisões arbitrárias. Possivelmente apoiadas pela igreja progressista, esse grupo era composto por advogados, educadores populares e outros intelectuais da classe média indignados com as violações reiteradas de direitos elementares (PRESSBURGUER, 1990, p.9).

Mas foi com a emergência dos novos movimentos sociais, e já no contexto de redemocratização, que os defensores de Direitos Humanos perceberam que o fim da ditadura não colocou fim às violações de direitos, e que essas práticas sempre aconteceram e continuam a acontecer com o povo pobre e oprimido.

É assim que os “novos movimentos sociais” e movimentos populares, compreendidos aí as associações de bairros, de pequenos produtores rurais e, de forma geral, de setores marginalizados da sociedade substituem aquele indivíduo passivo, o cliente, e se tornam os sujeitos coletivos da transformação social, um parceiro do advogado na conquista do Direito, e este, um profissional com compromisso político.

Então, a gente tem que abrir o próprio espaço, quebrar um pouco o tradicionalismo do mundo jurídico, desmoralizar a figura do bacharel engravatado, de anel de brilhante no dedo, bem falante e totalmente comprometido com a opressão dos trabalhadores, procurador da classe dominante. Daí a importância do compromisso político do advogado das lutas populares, porque muito mais do que advogado, ele vai ser um agente da transformação social (ALENCAR, 2008).

Aqui, já se explicitava a dimensão política do jurídico, e a necessária transformação do modelo de sociedade para a realização de um Direito que é conquista histórica. Por isso, convergindo essa mesma idéia, a fundamental ação dos educadores populares explicitava a dimensão educativa da luta dos Direitos. É aqui que podemos falar de

uma educação em Direitos Humanos, “que surge de modo não-formal a partir da ação dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil e das universidades públicas (ZENAIDE, 2005, p.343).

Nesse sentido, das experiências implementadas na Comissão de Justiça e Paz e no Centro Luiz Freire em Recife, com objetivo específico de “educação, assessoria e capacitação jurídica, bem como defesa e promoção dos Direitos Humanos”, (GAJOP, 1985, p.14) em 1981 é fundado o GAJOP.

Assim como o AJUP, o Gabinete prestava assessoria às demandas coletivas, abrangendo estas, porém, “associações de moradores, sindicatos, centros de educação e cultura, bem como quaisquer organizações populares de caráter similar” (ata de fundação, art.2º, a). Além disso, se pautavam com especial relevo a “prestar serviços de assessoria jurídico-educacional” (ata de fundação, art. 2º, d), tendo inclusive preocupação com a multidisciplinaridade dessas ações.

São estas as principais experiências brasileiras no campo da advocacia, que construíram a idéia do papel político do profissional do direito comprometido a transformação social. Assim, nos conta Pressburger (1990), que do encontro entre advogados militantes, educadores populares e movimentos sociais, já no fim da década de 1980, se origina e encontra-se ainda em construção, um serviço legal inovador chamado de Assessoria Jurídica Popular. Essa nova prática é resultado do aprendizado recíproco entre advogados dedicados aos movimentos populares e os próprios movimentos ao se apoiarem em suas assessorias jurídicas numa relação baseada nos princípios da educação popular.

Por meio da apropriação de Campilongo (1991), são serviços legais inovadores porque o interesse tutelado são as demandas coletivas, apresentam um vínculo macroético coletivo, a relação cliente-advogado é horizontalizada e o conhecimento jurídico é desmistificado. Entende-se então, um acesso à justiça para além do poder judiciário, e por isso, é uma prática conscientizadora dos direitos e organizador de coletividades.

Apresentam estes, características diferentes das práticas judiciais oferecidas pelo Estado à população hipossuficiente na tentativa de superar a barreira econômica no acesso ao judiciário. Fala-se, então, dos “serviços legais alternativos” em contraposição aos “serviços legais tradicionais”, como todos aqueles serviços não estatais de apoio jurídico, que apesar da diversidade interna, atendem a grupos sociais oprimidos (populações pobres, mulheres, grupos indígenas, trabalhadores rurais), que pretendem a modificação nas condições de vida da população através da defesa legal e de cursos de capacitação.

As práticas legais inovadoras ampliam a perspectiva sobre o acesso à justiça, antes reduzido apenas ao judiciário. Foram por isso, localizadas pelo próprio movimento da Assessoria Jurídica Popular no contexto da “terceira onda de acesso à justiça”, preocupada com os obstáculos sócio-culturais ao acesso à justiça (CAPELLETTI;GARTH, 1988), a partir de analogia a uma pesquisa sobre acesso a justiça realizada no Canadá.

Trata-se agora de perceber que a instituição de advogados gratuitos ou públicos (advogado dativa ou defensorias), isenção de custas processuais a hipossuficientes, ou mesmo outras ações estatais estabelecidas no sentido de superar as barreiras de acesso ao judiciário foram insuficientes para a realização da justiça. Muitas vezes, o “cidadão” não sabe dos seus direitos e o que fazer para exigí-los. Na verdade, nesse caso, ele está desprovido da sua condição de cidadão.

Em primeiro lugar, os cidadãos de menores recursos tendem a conhecer pior seus direitos os indivíduos das classes baixas hesitam muito mais que os outros em recorrer aos tribunais, mesmo quando reconhecem estar perante um problema legal Em terceiro e último lugar, verifica-se que o reconhecimento do problema como problema jurídico e o desejo de recorrer aos tribunais para o resolver não são suficientes para que a iniciativa seja tomada (CAPELLETTI, 1988, p.38).

Na pesquisa canadense, reforçada por outros estudos referentes à sociologia dos tribunais, fala-se da terceira onda de acesso à justiça como aquela que busca o alargamento da cidadania, muitas vezes informando a população. Para as Assessorias Jurídicas Populares o alargamento da cidadania é a afirmação de direitos, de uma cidadania ativa capaz de realizar a justiça dentro e fora do judiciário.

Se antes havia uma Constituição inválida, imposta por golpe e mantida sob violência, agora a liberdade de reivindicar e muitas outras lutas políticas foram positivadas com status máximo dentro da legislação nacional. Ser cidadão é ter direitos respeitados, e a arena jurídica passa a ser agora um espaço da luta política.

Um Ministério Público revigorado, juízes empenhados em dar vida à nova Carta, movimentos sociais que vislumbravam no Judiciário nova arena das lutas políticas e formas inovadoras de advocacia popular foram os depositários e agentes da meta: inclusão generalizada de todos no mundo dos direitos (CAMPILONGO, 2006, p.37).

Essa esperança de possibilidade de conquistas no campo jurídico não representava, no entanto, uma crença idealista na legalidade. Explica Lyra Filho (1985, p. 10), fundador da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR), que a Constituição liberal-democrática é um avanço importante, mas apenas uma etapa, um marco no processo democratizador.

Sua postura aqui é coerente com o pensamento dialético e a opção pelo socialismo democrático, ponto comum entre os juristas e pensadores que compunham a NAIR nas décadas de 1970-1980. Alertando para a necessidade de se repensar o objeto do direito, de não reduzir o fenômeno jurídico à legalidade, Lyra Filho constrói uma teoria crítica do direito de perspectiva dialética que influenciou e influencia ainda hoje outros movimentos.

É com esse referencial teórico que o movimento do “Direito Alternativo”⁴ emerge na década de 90, incorporando da dialética social do direito a maioria de suas raízes, pressupostos e objetivos. Diferencia-se, porém, das demais críticas jurídicas brasileiras por considerá-las preponderantemente acadêmicas, e por isso, insuficientes (RODRIGUES, 1993, p.151 e ss).

É por estar vinculada a juridicidade na prática, que em sua produção teórica aparecem os usos do direito. A expressão usos do direito deve englobar três níveis de juridicidade e de lutas:

- 1) a luta no plano dos direitos institucionalizados, e negados; 2) a luta no plano das releituras hermenêuticas de dado comando jurídico passível de fundamentações alternativas; 3) a luta no plano dos direitos não institucionalizados, negados, reprimidos (ARRUDA JUNIOR, 1992, p.4).

Diferentemente do que o preconceito conservador quer fazer crer, faz parte do direito alternativo uma luta dentro da legalidade, fazendo cumprir a própria lei naquilo que ela não tem sido aplicada por favorecer as classes populares (Positivismo de Combate⁵) ou ainda explorando as contradições do sistema, suas ambigüidades e antinomias (Uso Alternativo do Direito).

A luta no plano dos direitos não institucionalizados é o direito alternativo especificamente, expressão de pluralismo jurídico típico dos movimentos sociais nesse período. E através dessa discussão sobre os usos do direito, ficam claras as possibilidades de luta dentro e fora do judiciário, do nível do instituído e do instituinte. Fica mais claro também, o papel do profissional do direito (e não só do advogado) no processo de transformação social.

A ampliação do jurídico, a percepção dele fora dos mecanismos estatais, foi a grande contribuição desses movimentos teórico-práticos do direito. E sem dúvida, como todos

⁴ “Direito Alternativo” foi o nome da disciplina criada pela Escola Superior de Magistratura gaúcha para o estudo do movimento europeu de magistrados denominado “Uso Alternativo do Direito”, ministrada por Amílton Bueno de Carvalho. É desse movimento europeu a inspiração principal dos juizes do Rio Grande do Sul, mas tiveram fortíssima influência a NAIR, a *Associacion Critique du Droit* francesa e a ALMED (Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito) (RODRIGUES, 1993, p.134-173).

⁵ Expressão criada por Pressburger através da prática do AJUP (Instituto de Apoio Jurídico Popular).

eles fazem referência, essa concepção tem raízes na tradição de crítica jurídica de perspectiva dialética construída por Roberto Lyra Filho na Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR).

Lyra Filho, em “O que é Direito?” descortina a falsa neutralidade das duas grandes ideologias que marcaram a história do pensamento jurídico ocidental, o jusnaturalismo e o juspositivismo. Demonstra assim, que o Direito como lei, serve às classes dominantes como expressão de sua dominação.

Porém, diferente na tradição althusseriana hegemônica na leitura marxista da década de 1970 no Brasil, o direito não é pura expressão mecânica da superestrutura de poder. Esta teoria crítica vê o direito numa dialética social, resultante do processo histórico da luta constante entre grupos espoliados e dominantes. Portanto, serve ao mesmo tempo como forma de dominação da classe dominante, mas também, é expressão de libertação.

Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que definha nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas (...) Mas até a injustiça como também o Antidireito (isto é, a constituição de normas ilegítimas e sua imposição em sociedades mal organizadas) fazem parte do processo, pois nem a sociedade justa, nem a Justiça corretamente vista, nem o Direito mesmo, o legítimo, nascem dum berço metafísico ou são presente generoso dos deuses: eles brotam nas oposições, no conflito, no caminho penoso do progresso, com avanços e recuos, momentos solares e terríveis eclipses (LYRA FILHO, 1993, p.81).

Essa perspectiva percebe, então, o Direito nas práticas sociais concretas dos grupos oprimidos em constante luta por libertação. Ampliando o fenômeno jurídico, reduzido à lei pela teoria positivista, o Direito passa a ser também uma possibilidade emancipatória, e por isso, adquire importância no processo de transformação da sociedade.

É legado também de Lyra Filho, “O Direito Achado na Rua”, uma linha de pesquisa e um curso desenvolvido como extensão à distância, organizado na Universidade de Brasília para capacitar assessorias jurídicas de movimentos sociais. Lançado oficialmente em 1987, a publicação “Introdução Crítica ao Direito” como material bibliográfico do curso difunde-se e constitui uma síntese do referencial teórico-prático dos movimentos e assessorias de luta pela transformação da sociedade e crítica do jurídico.

Importante experiência também referenciada na “Dialética Social do Direito” foi o projeto de extensão de estudantes de Direito da UnB, no acompanhamento que fizeram a uma comunidade de moradores de área não regulamentada do Distrito Federal para assegurar o seu direito de morar. Esta traz com grande clareza e consciência teórica o conceito de

“assessoria” para práticas da universidade, e se contrapõem às práticas assistencialistas dos estágios curriculares.

O conceito de “assessoria” é bastante detalhado no relatório do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania, de 1993, apresentado ao decanato de extensão, e como ressaltado por Sousa Júnior (2006, p.135-137), vale a pena ser reproduzido até pela circulação restrita do documento:

É reconhecidamente importante este tipo de trabalho em nível estudantil, mas é necessário que façamos a distinção entre assessoria jurídica e assistência judiciária, os dois pilares da atividade de extensão desenvolvida por estudantes de Direito.

A assistência judiciária, geralmente prestada pelos escritórios modelo das faculdades, tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver as suas demandas. Essa atividade visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito. Como se vê, este tipo de assistência seria quase que estritamente profissional. Advocatícia, não fosse o seu caráter de extensão universitária, que proporciona o contato, ainda que superficialmente, com a realidade social. Ocorre que, não obstante a sua importância, a assistência judiciária desenvolve de fato um contato muito reduzido com a comunidade devido à sua metodologia de trabalho individualizante, que se esgota com a prestação de um serviço legal imediato, assumindo um caráter um tanto paternalista, pois, na maioria dos casos, não se procura educar as pessoas para o exercício de sua cidadania. Além do que, um trabalho individualizante tem uma abrangência muito limitada e incapaz de dar resposta às novas demandas sociais, quando se constata a emergência de novos sujeitos coletivos e grupos marginalizados do processo produtivo, impedidos de exercerem a sua cidadania e de verem seus direitos reconhecidos e respeitados. Sendo assim, é objetivo da assessoria jurídica suprir essa carência deixada pela assistência judiciária, no que tange a estabelecer uma relação de um diálogo mais intenso com a sociedade, preferencialmente os grupos excluídos. Esse ponto é, ao nosso entender, o que difere as duas atividades acima citadas. Pela sua própria natureza, portanto, a assessoria jurídica é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito para desenvolver e exercitar a sua práxis social. E por práxis entendemos, não apenas a face técnico-prática do Direito, mas, sobretudo, a capacidade criativa de reflexão do fenômeno jurídico a partir de um contato direto com a realidade social, fonte material deste fenômeno. O sentido da práxis envolve, portanto, a inserção nos contextos sociais e não somente um mero contato distante, a partir da prestação de um serviço profissional, técnico a representantes individualizados desses contextos. O trabalho de assessoria jurídica é mais abrangente, uma vez que o apoio prestado visa em última instância à emancipação e à autonomia dos grupos sociais oprimidos por meio da educação para a cidadania. Pretende-se instrumentalizar as necessidades da sociedade, mas busca-se também 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. O mesmo poderia ser dito com relação ao estudante de serviço social e de outros cursos de graduação, que, pelas mesmas razões, devem ter como objetivo prioritário esta práxis. Reforçando o sentido de práxis social, a assessoria jurídica tem o objetivo de desenvolver linhas de pesquisa a partir desse diálogo com os grupos sociais, para identificar e fundamentar nessas novas demandas o seu Direito insurgente. Há de fato toda uma gama de direitos em processo de reivindicação, fundados na experiência social dos sujeitos, individuais ou coletivos, e na legitimidade de sua proposta, todavia, carentes do olhar estatal-legal que laconicamente os despreza com a assertiva de que fora da lei não há Direito. É pertinente, pois, que se desenvolva esse tipo de trabalho sobre uma realidade, a qual não pode escapar ao alcance do

jurista, que procura realizar sua práxis orientando sua formação profissional com um conhecimento mais aprofundado do fenômeno jurídico (...).

É ainda Sousa Júnior (2006, p. 135) quem nos esclarece que a experiência foi posteriormente institucionalizada, em parceria envolvendo a Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, como trabalho de um núcleo de prática jurídica e escritório de Direitos Humanos e cidadania. Antecipava um modelo que somente depois, no final de 1994 (Portaria MEC 1.886), seria universalizado em diretrizes curriculares para os cursos de Direito.

Assim, a partir destas experiências foram se consolidaram correntes teórico-práticas do Direito, com denominações diversas, mas todas elas representam o direito das organizações populares. “Direito dos oprimidos” e “Direito Achado na luta”, expressões que ganharam destaque através do advogado popular Osvaldo Alencar; “Direito achado na rua”, expressão criada por Roberto Lyra Filho nos estudos da Nova Escola Jurídica Brasileira; “Direito Alternativo”, corrente cujo maior expoente é o Desembargador Amílton Bueno de Carvalho, dentre outras.

A análise das organizações populares e sua produção sócio-jurídica nos fazem questionar, então, a teoria tradicional das fontes do direito e seu fundamento filosófico. Torna-se inaceitável um direito associado unicamente a lei, como define o senso comum teórico dos juristas.

Apesar dos manuais continuarem repetindo que são fontes do Direito a lei, a doutrina e a jurisprudência, percebemos que na prática é no Estado que essa teoria tradicional se sustenta. Mas, se os sujeitos coletivos, em sua prática cotidiana criam os direitos populares, podemos dizer que o direito vem mesmo é da própria sociedade. É nela que eles se reconstroem, e no seu diálogo constante que se legitimam.

O reconhecimento dos direitos populares, como uma expressão do pluralismo jurídico, ou seja, afirmar que o Estado não tem o monopólio da produção jurídica é reafirmar que é a dinâmica do diálogo intra e intergrupos sociais que cria e legitima o Direito. Que ele é fruto de uma negociação, do diálogo, e não mais um princípio metafísico anterior e superior. Nas palavras de Trindade (2002, p.195) “mais do que direito posto, decisiva é a dinâmica das relações sociais que o engendra e lhe imprime eficácia ou o conserva inerte”.

2 - Extensão como função acadêmica: crítica na crise de legitimidade da universidade

Ana Luiza Sousa (2000) analisando a história da extensão universitária no Brasil, afirma serem os estudantes os interlocutores centrais dessa prática desde sua gênese

até o período da ditadura militar, quando o Estado assume essa posição. A autora faz referência aqui inclusive às práticas missionárias dos estudantes jesuítas, antes mesmo da centralização dos cursos em universidades.

Mas é na forma da extensão rural, nos modelos de cursos de extensão em que os conhecimentos técnicos eram difundidos pelos estudantes para a população carente, que podemos falar do início e consolidação da extensão universitária no Brasil em que o Estado assume o papel de interlocutor principal. Explica-nos Gurgel (1986), que neste momento, “o objetivo geral do sistema de extensão é definido como sendo de assistência técnica às famílias do interior, com suporte de crédito supervisionado e de assistência social à família”.

É a partir daí que Paulo Freire critica o conceito de extensão, porque carregava a idéia de estender, de forma assistencialista, o conhecimento da universidade aos que nada sabiam (FREIRE, 1975). E este modelo se torna referência legal no estatuto da Universidade Brasileira, de 1931. “A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária (...) que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo” (JEZINE, p. 148 apud FÁVERO 2000, p. 123. dec 19851/31).

Mas no I Seminário Nacional de Reforma Universitária da UNE, ocorrido em 1961 na cidade de Salvador, a difusão de conhecimentos adquire conteúdos mais políticos, ideológicos e culturais. São retomadas pelos estudantes brasileiros as discussões provocadas pela Carta de Córdoba de 1918, onde “os estudantes defendiam uma universidade aberta, com departamento de extensão universitária, aumento das bolsas, eliminação dos exames de ingresso, incremento das verbas e campanhas de conscientização” (JEZINE, 2006, p. 147).

A carta foi lançada como manifesto estudantil por uma reforma da universidade argentina comprometida com a sociedade, e ainda hoje é simbólica da extensão como ação política dos sujeitos da universidade na transformação da sociedade⁶. Nesse momento, são os estudantes interlocutores principais de uma extensão compreendida como ação cultural, e a arte percebida como instrumento de conscientização da classe operária e camponesa.

Através da ação direta da UNE, em 1961 é instalado o primeiro núcleo do Centro Popular de Cultura (CPC) e em 1962 a primeira UNE-Volante, onde peças teatrais foram apresentadas em favelas, porta de fábricas, sindicatos, escolas e associações em todo país.

⁶ Interessante perceber a extensão nas universidades latino-americanas, em que o compromisso político com os grupos oprimidos, as maiorias, é muito mais difundido chegando a ser discutido por Rodrigo Arocena, reitor da Universidad de la Republica, em seu próprio blog quando defende a possibilidade da extensão impulsionar as transformações do ensino. Ver detalhes em www.universidad.edu.uy/blog, pergunta do dia 25 de junho de 2009.

No entanto, foi um movimento que sofreu severas críticas por trazer uma idéia autoritária das vanguardas, que embora tenha outra concepção de sociedade, não se modifica da idéia de levar conhecimento ao povo predominante na extensão rural. As ações ainda mantêm o caráter de prestação de serviço “mesmo com a preocupação de não desenvolvê-los materialmente, mas também provê-las de recursos intelectuais e ideológicos capazes de promover a superação do seu estado de miséria” (SOUSA, 1998, p. 25).

Percebe-se que sua pedagogia é antes persuasão do que discussão e esclarecimento (...) O povo brasileiro era apresentado como inconsciente, alienado, passivo, desorganizado, em suma, figura acabada da falsa consciência carecendo por isso de uma vanguarda que o oriente e conduza (CHAUÍ, 2003).

Porém, inegavelmente, foi uma ação estudantil de grande repercussão na política nacional. O movimento estudantil, representado pela UNE, foi um sujeito importante na relação transformadora entre universidade e sociedade. Realizou ações significativas que demarcaram a postura de compromisso dos estudantes e da universidade com a superação dos problemas sociais. Além de criar, produzir e distribuir seus próprios espetáculos, o CPC incentivava a criação de grupos de teatro popular nas faculdades, o que impulsionou a intensa participação estudantil nas mobilizações da década de 1960.

O golpe militar de 1964 interrompe as ações culturais e o governo estabelece o relacionamento da universidade com a sociedade, através do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitário (CRUTAC), a instalação dos *Campi* avançados e o grande carro chefe, o Projeto Rondon.

Neste último, os universitários eram enviados nos meses de férias para a Amazônia incumbidos de ajudar as comunidades, através da educação, no desenvolvimento das capacidades individuais e com isso, “promover a reformulação da universidade brasileira, integrando-o à realidade nacional” (JEZINE, 2006, p.152).

Para alguns autores (PAIVA, 1997; SOUSA, 2000) apesar da importância dada à educação básica, o projeto Rondon pretendia influir politicamente na mentalidade dos estudantes universitários. Usava uma metodologia que descartava a crítica e o afastava do seu local, do foco dos movimentos sociais e das organizações políticas que vinham se organizando nos anos anteriores.

A relação da universidade com a sociedade, no período de políticas populistas ditatoriais foi instrumento de manutenção das desigualdades. Serviam através do ensino e da pesquisa, às classes superiores, e como caridade, prestava serviços à população pobre. Mas este modelo entra numa crise de legitimidade que, em grande medida, é resultado do êxito das

lutas pelos direitos sociais e econômicos, entre os quais o direito à educação (SANTOS, 2000, p.211).

A compreensão da extensão como ato político, e conseqüentemente um projeto de sociedade comprometido com as maiorias, responde à reivindicação social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário e democrático. A criação do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, estabelece este compromisso como política da universidade, e a institucionalização da extensão é a marca desse momento em que as IES tornam-se as interlocutoras principais da extensão universitária a partir do final da década de 1980 (SOUSA, 2000).

Ao falar sobre os antecedentes do Fórum, Jezine (2006, p.155) caracteriza a sociedade brasileira da década de 1980 pela crise do Estado capitalista em sua versão “assistencial-previdenciária”. O momento era de conflitos e tensões sociais entre um governo militar que perdia aos poucos seu poder político e a sociedade civil que se organizava em grupos de interesse político-social para a realização das mudanças.

Na construção de uma nova hegemonia, o governo tenta controlar as mudanças e estabelece políticas de reestruturação da universidade, entre as quais, teve grande relevância a proposta da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, criada em 1985. Nela, os trabalhos de extensão eram vistos como “atividades essenciais em qualquer sociedade moderna” (JEZINE, 2006, p.155).

Apesar da relevância dada à extensão, as diretrizes são generalistas sem uma preocupação em como será concretizada: “Recomenda-se que a extensão universitária seja integrada ao ensino e à pesquisa e estimule a atuação das instituições de ensino superior nas diferentes comunidades e na sociedade em geral, sem perda de sua especificidade” (VIEIRA, 1990, p. 31 apud JEZINE).

O relatório final dessa comissão propõe uma nova política para a educação superior através do Programa Nova Universidade. Neste documento (SESU/MEC, 1985, apud JEZINE, 2006, p. 156) a extensão é considerada como *atividade-fim* do sistema acadêmico, sendo uma das quatro linhas prioritárias do programa e cabendo a ela “executar a relação universidade-sociedade”.

Afirmar a extensão como vínculo mediador entre universidade e sociedade, como simples abertura da universidade à comunidade, não estabelecia o compromisso com as classes populares. Pelo contrário, legalizava também as parcerias com os setores produtivos capitalistas e se legitimava com a ideologia modernizadora. Um conceito que revelava seus

limites e ambigüidades, e por isso, já vinha sendo alvo de críticas em seminários, encontros e debates que precederam a constituição do FORPROEX.

A autora (JEZINE, 2006, p. 175) nos traz ainda o relatório de atividades de 1986 da UnB *Extensão: do assistencialismo ao compromisso*, onde faz-se referência ao abandono das velhas práticas extensionistas consideradas como atividades meramente assistencialistas, atribuindo à extensão a tarefa de contribuir com sua parte para a formação de cidadãos, artistas, intelectuais e técnicos capazes de pensar e agir criticamente frente às exigências coletivas.

Ainda nos relatórios de atividades da UnB, agora de 1987-1988, consta que “a extensão, durante muito tempo, não passou de um instrumento de captação de recursos para as universidades. Sofria da imprecisão conceitual. E isto de certa forma, abriu as portas para o inadequado uso que dela fizeram as instituições superiores de ensino”.

Embora a criação daquelas comissões governamentais sinalizasse uma estratégia democratizante, elas não alcançavam a postura que vinha sendo construída nesses encontros das universidades. Por isso, os setores sociais se organizavam em movimentos sociais, populares e entidades representativas para o debate e elaboração de propostas para a nova Constituição Federal que correspondesse a uma política efetiva de atendimento às demandas por ensino superior.

Uma forma de reunir esses interesses da sociedade civil organizada foi a instituição dos Fóruns. Assim, em 1987 é criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), acompanhando a criação em 1985 do Fórum de pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras.

O processo de constituição do Fórum ocorre em meio aos questionamentos que vinham surgindo no interior da universidade em que seus segmentos buscavam (e ainda buscam) uma nova proposta para o momento cultural e político porque passa o país. Este processo não se deu sem muitas discussões e incertezas (...) Ao longo destes últimos anos, num esforço de âmbito nacional, vimos forjando um novo projeto para a universidade e conseqüentemente, repensando a extensão. Não há consenso sobre sua prática, mas há uma disposição em discutí-la (LOPES, 2000).

A mudança nas correlações de forças dentro da universidade era impulsionada pela reorganização dos seus setores, com a criação do ANDES (Associação Nacional dos Docentes de ensino Superior) e da FASUBRA (Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras) e com a volta à legalidade da UNE (União Nacional dos Estudantes). Discutiam-se, a partir daí, o compromisso da universidade com os setores menos favorecidos da

população já que ela vinha perdendo sua legitimidade social por estar mais a serviço de interesses das classes dirigentes e do próprio Estado.

Fica claro aqui, que se trata da discussão, em um momento de ebulição político-cultural, de um projeto de sociedade, e a extensão era um instrumento para reposicionar a universidade trazendo-a cada vez para mais perto da realidade. Importante dizer também, que agora isso é feito de forma conjunta, em âmbito nacional, pelos gestores da extensão nas universidades.

As discussões a cerca da concepção de extensão e a necessidade de sua institucionalização já vinha ocorrendo através dos encontros promovidos pelo MEC, através do Departamento de Assistência ao Estudante, e os encontros das próprias universidades para a discussão dos projetos existentes, desde a década de 70 com o projeto Rondon (JEZINE, 2006, 163-164).

Destaca-se aqui, os encontros dos Pró-reitores do Nordeste, que já em 1987, para planejamento e execução do Circuito Universitário de Cultura e Arte (CUCA) criam o Fórum dos Pró-reitores das Universidades Públicas do Nordeste e estabelecem como um dos objetivos “gerenciar meios que possam garantir melhor integração das ações extensionistas das Universidades, através das Pró-reitorias de extensão ou equivalentes”. Além da integração, constata-se que a extensão nas próprias IES era realizada de forma não institucional, o que acaba se tornando a discussão central do Fórum (JEZINE, 2006, p. 162-163).

Os Fóruns de pró-reitores (regionais e nacional) pretendiam, então, uma institucionalização tanto do ponto de vista administrativo com da prática acadêmica, tornando a extensão parte indispensável na rotina universitária (Documento I FORPROEX, 1987).

Para isso, sugeriram adoção de medidas e procedimentos de ordem metodológica, direcionando as atividades acadêmicas para as questões de relevância social; medidas referentes à estrutura universitária, equiparando a extensão ao ensino e a pesquisa, criando órgãos colegiados específicos, validação das atividades nos planos de carreira dos trabalhadores e destinando aos departamentos a responsabilidade pela execução das atividades.

Além disso, parte muito importante do documento do I Encontro está contida nas medidas para valorização da extensão regional e nacionalmente, através de órgão específico do MEC responsável pela extensão e a necessidade de alocação de recursos específicos para financiamento e garantia da continuidade das atividades.

O FORPROEX, então, passa a sujeito principal da construção de uma política da universidade enfatizando o compromisso que ela deve ter com a população. Uma tentativa de resgate de sua função social através da extensão como instrumento, agora claramente explicitado, transformador da realidade social. Um conceito que expressa toda a positividade dos discursos de participacionismo e democratização dos anos 1980/1990, mas também demonstra suas contradições e fragilidades. Vejamos o conceito de extensão construído pelo Fórum em seu primeiro encontro:

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 a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com o trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Documento I FORPROEX, 1987).

A extensão é afirmada como processo educativo, e é aqui que adquire status equivalente ao ensino e à pesquisa. Passa a fazer parte da universidade, não mais como uma terceira função, mas articulando o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, e com isso viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A relação entre universidade e sociedade está no centro dessa conceituação, como uma contraposição clara ao assistencialismo predominante, inclusive como concepção da maioria das universidades. Nesse sentido, traz da crítica de Paulo Freire em “*Extensão ou Comunicação?*” (1975) uma extensão como necessário ato dialógico, e fundamenta uma idéia de “via de mão dupla” em contraposição ao modelo hegemônico assistencialista da “via de mão única”.

Mas na caracterização da extensão como via de mão dupla, como fluxo que estabelece a troca de saberes, há uma indefinição quanto a caracterizações dessa relação, é o que nos adverte Melo Neto (2004, p. 48). É uma indefinição quanto aos sujeitos que se comunicam, podendo da mesma forma explicitar a exigência de que a relação com o povo seja dialógica, ou, em sentido oposto, abre a possibilidade da venda de serviços e recursos públicos a setores privados, venda justificada como “diálogo” da universidade à sociedade.

Esta última possibilidade se sustenta na manutenção da dicotomia entre universidade e sociedade, como se aquela não fizesse parte desta. E se pensarmos na produção de conhecimento, é esta separação que define a sociedade como o local para a busca do problema e a universidade a competente para sistematizá-lo, o local onde se produz o conhecimento verdadeiro. Ainda que se fale em um processo dialético entre teoria e prática, se a dimensão teórica cabe à universidade e a prática ao povo, isso não só mantém a separação como justifica a superioridade da cientificidade moderna e inferioriza a cultura popular.

A separação apontada acima entre os locais em que se daria a teoria e a prática nos faz refletir também sobre a relação intrínseca entre pesquisa e extensão e, portanto, sobre um termo bastante comum nos discursos extensionistas, qual seja: a indissociabilidade entre pesquisa e extensão. Jezine (2006, p. 182-183) afirma ser este um dos elementos do conceito do FORPREX que mais carecem de aprofundamento, já que na prática quase inexistente.

De acordo com o conceito, extensão é elemento articulador da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ou seja, é dada à extensão uma função que já caberia à universidade como um todo. Daí que, falar em extensão como função acadêmica permite-nos questionar as funções da própria universidade no seu compromisso transformador da sociedade. É neste questionamento que se funda a criação do FORPROEX.

(...) era a criação de um fórum que discutisse as questões relevantes da extensão, com a pretensão de influenciar claramente o ensino e a pesquisa (...) E havia mesmo, pela maior parte dos pró-reitores, o entendimento de que se nós conseguíssemos que a universidade fizesse um ensino e uma pesquisa de tal forma articulada com a sociedade, a extensão deixaria de existir como função da universidade (OLIVEIRA, 2000).

Assim, durante a formação Fórum, já identificamos que a idéia de extensão como função da universidade não era algo próprio dela. E se nos atentarmos um pouco para a formação da universidade perceberemos que a extensão não era mesmo sua função inerente.

A universidade produtora de conhecimentos nasce na Idade Média e nela se consolida a função de ensinar; cabia a universidade a transmissão dos estudos filosóficos clássicos, da Teologia e do Direito. Na sociedade moderna, a partir de suas descobertas e através da universidade de Halle, desenvolveu-se a ciência experimental e a Universidade da pesquisa, sob o princípio da racionalidade e da objetividade na busca da verdade através do método científico. E a expansão das universidades norte-americanas em um contexto de desenvolvimento do capitalismo introduziu a universidade em uma perspectiva pragmática e de multiversidade, de que deveria estar próxima da sociedade e de suas necessidades, o que contribuiu para o desenvolvimento da função de prestação de serviços, instituindo assim a extensão universitária (JEZINE, 2006, p. 39).

Baseados nessa constatação, Jezine (2006) afirma a extensão como parte do próprio ser da universidade, já que função é algo que pode fazer ou não. No mesmo sentido,

para Sousa (1998, p.28), apesar de não ser função inerente à universidade, ela se justifica pela relevância social e será superada por sua própria práxis. Assim, a extensão não será mais necessária e deixará de existir quando a universidade conseguir ver além de si mesma e incorporar os grupos até então excluídos.

Mas a crítica mais enfática vem de Botomé (apud JEZINE, 2006, p.228-230) para quem a extensão desenvolvendo um papel que deveria ser do ensino e da pesquisa descaracteriza a universidade e pode inclusive levá-la à deterioração. Essa é uma crítica fundamental à extensão no seu modelo assistencialista, mas pode ser insuficiente para rearticular, através do ensino e pesquisa, as relações entre ciência, universidade e sociedade.

Também muito relevante a crítica de Paiva (1997) para quem a indissociabilidade foi se impondo ao ensino, pesquisa e extensão como um “argumento perlocutório, criando expressão nova, como se, por ela, se realizasse algo novo”. Com muita coerência, contribui para evitarmos discursos salvacionistas, como se a extensão fosse, necessariamente e *a priori*, a única alternativa de exercício de uma universidade comprometida com a transformação social.

Para nós, não se trata também de negar a extensão, mas de criticamente repensá-la nos contextos e objetivos da universidade mesma, na medida em que realizamos cotidianamente as possibilidades de projetos de sociedade transformadores. Um fato, do qual não podemos esquecer, é que ainda que seja nossa postura constantemente reflexiva, buscando um conceito que melhor expresse nossas práticas e intencionalidades, a incorporação desses conceitos nas práticas institucionais das universidades ainda hoje carece de avaliações.

Esta tem sido a preocupação do FORPROEX que desde 1999, através da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão (CPAE), implementa uma política de avaliação da extensão universitária brasileira. A principal ação desta Comissão foi a pesquisa “Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil”, realizada em 2005.

Este estudo tem como objetivos principais, analisar comparativamente categorias avaliadas em 1995, no documento Perfil da Extensão Universitária no Brasil, com categorias correspondentes da pesquisa Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil, realizada em 2005, bem como indicar ao FORPROEX e aos gestores da extensão universitária ações necessárias para a completa institucionalização da extensão nas instituições públicas de educação superior no país (RENEX, 2005).

Esta pesquisa verifica que a prestação de serviços diminuiu de importância para as instituições públicas de educação superior, aparecendo como quinta prioridade ponderada em 1993, e em 2004, como função com menor destaque. Fato que pode ser explicado pela

ampliação do papel acadêmico da extensão, resultado das políticas das pró-reitorias de extensão e das diretrizes do FORPROEX (documentos Renex). Porém, a pesquisa mostra também, que apesar desse discurso, a maioria das ações de extensão ainda são eventos ou prestação de serviços.

Número de ações de extensão nas instituições públicas de educação superior, por área temática – 2004

Área Temática	Ações de Extensão – f / N						
	Pro gram mas	Projetos vinculados a programas	Projetos não-vinculados a programas	Cursos	Prestação de serviços	Eventos	Total
Comunica ção	254	244	373	351	239	524	1985
N	42	39	54		44	35	49
Cultura	418	765	752	845	8181	2028	12989
N	43	42	57		47	36	53
Direitos Humanos e Justiça	174	404	247	332	6895	398	8450
N	46	44	53		43	39	49
Educação	864	1549	2202	2161	816	1862	9454
N	56	55	61		51	40	49
Meio Ambiente	251	373	549	562	(299*) 13145	382	(2416*)1526
N	43	41	56		46	38	53
Saúde	841	1452	2215	1244	10956	4187	20895
N	47	50	56		51	40	54
Tecnologia e Produção	278	418	566	1224	6079	659	9224
N	43	44	56		52	44	51
Trabalho	177	425	385	437	467	283	2174
N	42	40	54		46	38	48
Total	3257	5630	7289		7156	(33932*) 46778	10323

Fonte: Diagnóstico da Extensão Universitária no Brasil, 2005.

* valor obtido após desconsiderar dados de três IPES

Nota: A linha “N” refere-se ao total de universidades que informaram o quantitativo.

02 Capítulo 02_Institucionalização.indd 23 18/5/2007 11:42:20

Verificar que na área de Direitos Humanos e Justiça, mais de 80% das atividades são desenvolvidas como prestação de serviço, e se somados a prestação de serviço com os eventos, chega-se a 86%, nos mostra ainda a que distância nos encontramos de uma prática jurídica emancipatória nas nossas faculdades. Nos mostra também, o desafio institucional a ser enfrentado quando se pretende construir uma prática que não siga estes modelos hegemônicos.

3- O lugar da prática crítica em Direito: desafios no surgimento da Assessoria Jurídica Universitária Popular

Porém, enquanto o FORPROEX constrói esse conceito, as isoladas faculdades de Direito ainda não compreendiam a extensão como função acadêmica e o compromisso

político de sua atuação. Não havia sequer uma compreensão da prática jurídica como atividade extensionista, como ressalta o FORPROEX no documento de sua criação em 1987. O que é reforçado no seu segundo encontro, entendendo o estágio curricular como espaço privilegiado para a realização da extensão universitária.

O estágio curricular, na medida em que é momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, é também um dos mais adequados instrumentos para viabilizar a extensão universitária.

Entretanto, da maneira como vem sendo desenvolvido, não atende suficientemente aos objetivos da universidade, nem contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Entre as dificuldades que o estágio curricular enfrenta, destaca-se sua inexistência no currículo de alguns cursos e sua oferta ao aluno numa etapa do curso em que sua preparação acadêmica está praticamente concluída, além de distante do contexto social. Consequentemente não proporciona subsídios adequados à formação profissional e à transformação social (...) (Documento II FORPROEX, 1988 in NOGUEIRA, 2000, p.21).

No curso de Direito, os estágios curriculares foram instituídos legalmente, pela resolução nº 3/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), como disciplina obrigatória do currículo mínimo, denominada de Prática Forense a ser cumprida no “escritório-modelo”. Na prática, comenta Rodrigues (2005, p.92), as instituições realizavam as atividades que deveriam ser cumpridas nos foros judiciais em um espaço limitado à sala de aula, onde se repetiam as aulas de direito processual com um viés mais preocupado com seus aspectos práticos.

Acompanham a incorporação da extensão no quadro de formação profissional, na forma do estágio curricular, através dos serviços universitários especialmente nas áreas de educação, saúde e agricultura. Por isso, trazem consigo as mesmas características desses serviços, a utilização pelo Estado autoritário de mão de obra barata e especializada para atendimento às carências sociais.

Somente com a portaria MEC nº 1886/1994 o estágio deixa de denominar-se prática forense para se chamar prática jurídica. Numa clara redução do jurídico ao judicial, é oficialmente instituída como um serviço. Representa aqui, uma concepção de extensão hoje dita como *via de mão única*. Num movimento unidirecional, a universidade detentora do saber presta um serviço à população carente de saber e dá a ela a justiça. Resolvendo os problemas do povo paliativamente, e não contribuindo em nada na transformação de sua condição de miséria, esta concepção foi caracterizada como assistencialista.

Mas, antes mesmo desta instituição oficial surgiram experiências estudantis como forma de prestar uma assistência judiciária que possibilitasse o treinamento da prática forense na universidade, e também, pudesse atender a população carente. Falamos aqui dos

Serviços de Assistência Jurídica Gratuita (SAJU) criados em 1950 na UFRGS (SAJU-RS) e em 1963 na UFBA (SAJU-BA), da iniciativa dos centros acadêmicos destas instituições.

As duas entidades surgiram da ocupação voluntária, pelos estudantes, de espaços ociosos em suas faculdades onde passaram a desenvolver atendimento, orientação e ajuizamento de ações decorrentes de conflitos individuais a hipossuficientes que procuravam as entidades.

O SAJU-RS sempre foi um projeto gerido e mantido pelos alunos. Tinha como objetivo inicial atender ao público menos favorecido economicamente e oferecer prática forense aos futuros juristas (FARAH, 2000, p.150).

Esse modelo “sajuano” de assistência realiza uma prática jurídica que não era oferecida pelas faculdades, nos mesmos modelos de serviço que posteriormente foram institucionalizados nos escritórios-modelo. Mas nem quando isto ocorre, como já afirmamos em 1972, os SAJU’s deixam de ter importância. Ainda hoje, mesmo com a instituição oficial dos núcleos de prática jurídica, os SAJU’s continuam coexistindo, ou muitas vezes, continuam sendo a única opção de prática jurídica na universidade, como é o caso da UFRGS.

Mas, apesar de reproduzirem o modelo assistencialista dos estágios curriculares, são relevantes como experiência de forte protagonismo estudantil e que na sua própria crítica, se modificaram com o decorrer do tempo. Nos documentos mais recentes dos grupos aparece o termo “serviço de assessoria” substituindo aquele “serviço de assistência”, dando a entender a maior abrangência e mudança de concepção das atividades desenvolvidas.

Isso ocorre na década de 1990, quando os grupos incorporam as discussões sobre extensão, que também começaram a emergir nas universidades nesse período. Então, os primeiros SAJU’s passaram a conviver com uma dupla função. Por um lado continuavam com a prestação de serviços de acompanhamento jurídico processual individual à hipossuficientes e, separadamente em núcleos internamente, desenvolviam ações educativas comunitárias. Vejamos a experiência do SAJU-BA:

Em meados de 1995 quando as experiências em projetos de extensão da UFBA, os encontros, seminários e discussões acerca de uma nova atuação no Direito constroem no SAJU um imaginário da necessidade da superação da assistência jurídica individual. É criado o Núcleo Coletivo ou Núcleo de Assessoria Jurídica do SAJU, que pretendia atender as demandas coletivas, mediante a proposta da assessoria jurídica popular, sob a égide da extensão e pesquisa universitária. Assume-se a opção política de realizar atividades em favor da transformação da realidade, tendo em vista a emancipação social (OLIVEIRA, 2006, p. 117).

No mesmo sentido, o SAJU-RS:

Inicialmente o funcionamento do Serviço era bem irregular e não possuía metodologia alguma. Resumia-se a um pequeno grupo de alunos que se

revezavam no atendimento pessoal-individual que chegou a uma média de 3,75 casos por aluno. Em 1960 o SAJU chegou a conseguir seis bolsas de estudo para os estagiários. A seleção era feita por uma espécie de concurso e os melhores classificados recebiam bolsas. Na época do regime militar pela repressão política e o desvirtuamento das atividades do SAJU (chegou-se a cobrar honorários particulares) acabou-se por encerrar as atividades do Serviço, que reiniciariam somente anos depois (FARAH, 2000, p.150 e ss).

Posteriormente o grupo viveu um período de crise com o progressivo esvaziamento da entidade, só retornando em 1988, por meio de um convênio realizado com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), quando a entidade teve entrada de recursos financeiros. Conta-nos Ribas (2008, p.4) que houve grande debate sobre a falência do serviço assistencialista e o verdadeiro papel das assistências jurídicas na sociedade, concluindo-se que era preciso ir ao encontro da comunidade e realizar uma reformulação da estrutura do SAJU.

Na década de 1990, no Saju UFRGS, surgiram os grupos temáticos “Grupo de Regularização Fundiária” e “Grupo dos Direitos da Mulher”. O trabalho individual não foi extinto, mas passou a ser facultativo, pois a obrigatoriedade era a participação nos grupos, onde o trabalho era coletivo e dirigido à comunidade. Existia grande liberdade para criação de outros grupos, o que ocorreu com a criação dos seguintes: “Estudos de atendimento individual, Regularização Fundiária, Direito do Trabalho, Núcleo de Estudos Criminológicos e Estudo de ações coletivas (ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo) (RIBAS, 2008, p.5).

Esta prática nova e inovadora se contrapunha àquele assistencialismo predominante na prática forense dos escritórios-modelo, porque buscava a causa dos problemas e a prevenção deles. Numa perspectiva de totalidade, mesmo as demandas individuais tinham raízes em algum problema estrutural da sociedade e por isso, necessitavam de uma organização comunitária para ser resolvido ou evitado.

Era necessário então um trabalho de conscientização e educação em Direitos que provocasse as mudanças comportamentais necessárias à organização e autonomia das comunidades na solução de seus problemas, por isso, aqui a prioridade para o atendimento às demandas coletivas, ou aquelas que sendo individuais tivessem repercussão coletiva.

Os grupos passam a conviver internamente com atividades de acompanhamento jurídico processual individual, e ações com dimensão político-jurídico-educativas, realizadas em subgrupos separados. Fala-se então, na convivência (e muitas vezes divergência) entre a assistência, aqueles grupos que atuam apenas na remediação dos conflitos, e assessoria, a atividade busca a transformação cultural da sociedade. Neste último caso, expressam o compromisso com a emancipação e libertação humana.

Diferenciando-se do assistencialismo da prática jurídica, do ensino e da pesquisa dogmáticos dos cursos jurídicos, caracterizava-se como uma ação política e se identificava

com a possibilidade de um Direito emancipatório nascido das lutas sociais e o compromisso do profissional com os oprimidos. Encontra clara referência na prática da Assessoria Jurídica Popular e nas suas construções teórica críticas, fato porque passa a denominar-se Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) e, em alguns casos, mas com a mesma intencionalidade transformadora da realidade opressora, apenas Assessoria Jurídica Universitária (AJU).

Devido às diferenças de cada uma destas experiências referenciais, e sua maior ou menor influência em cada grupo, as AJUP's foram também se constituindo nas mais diversas formas. Porém, ponto comum, protagonizadas por estudantes de Direito que fizeram da ausência de política de extensão nas suas faculdades um espaço de crítica aos cursos jurídicos, e de alternativa coincidente com o discurso da extensão na exigência do compromisso da universidade com a transformação social.

Trazer para as faculdades de Direito a extensão e a indissociabilidade com ensino e pesquisa significava questionar toda a estrutura do ensino jurídico exigindo que este fosse repensado enquanto educação jurídica. Educação Jurídica, em substituição ao reducionista “ensino jurídico”, coloca em evidência que a formação universitária integra o ensino, a pesquisa e a extensão. É o termo usado pelo Movimento Estudantil de Direito, pelas AJUP's e pelos diversos grupos militantes da educação.

O enfrentamento na construção de uma concepção de extensão, e da Assessoria Jurídica Universitária Popular, encontra grandes desafios então, na formação conservadora resultante de “instituições conservadoras, senhoriais, hereditárias em sua formação docente e resistentes às modificações do mundo” (AGUIAR, 2004, p.214). E ainda, na própria estrutura institucional, inclusive ausência de professores orientadores e espaço físico. Um ensino jurídico que, em regra, esgota-se nas aulas expositivas, na simples repetição dos códigos e por isso só permite aos estudantes conformismo, repetição e acriticidade.

O diagnóstico de tudo isso é um ensino que não participa nem conhece da vida, dos alunos e da realidade que os cerca. E na mesma medida na qual se ensina, o Direito também se torna dela afastado. (...) este resultado também é sentido na vida prática, na doutrina que permanece a mesma e na jurisprudência que revela paradoxos: em um momento, é extremamente conservadora, em outro, consegue exercer algumas rupturas com antigos valores, que não mais satisfazem (PINHEIRO, 1998, p. 224).

É esse ensino jurídico dogmático, distante da realidade, que além de (de) formar o profissional do direito, pinguinizando-o⁷, mantém o judiciário e a própria ciência do Direito sempre aquém das exigências sociais. Foi com referência em Lyra Filho (1980, p.5) que os

⁷ Pinguinização foi uma analogia feita por Luis Alberto Warat para referir-se a homogeneização dos comportamentos dos estudantes, comparáveis a pinguins, provocados pelos cursos de Direito.

estudantes afirmavam um ensino jurídico insuficiente porque era o Direito errado, ensinado de forma errada. Uma dupla crítica referente ao objeto do Direito, que na sala de aula era reduzido às leis estatais, e ao mesmo tempo a uma metodologia de ensino inadequada.

Mas é nesses enfrentamentos que a AJUP se torna força aglutinadora enquanto prática crítica da universidade, e especialmente, da educação jurídica e das estruturas elitistas do Direito oficial. Os cursos jurídicos demonstram ainda mais seu conservadorismo e isolamento quando no momento de emergência do discurso da extensão como função acadêmica, as práticas inovadoras enfrentam diversas dificuldades na institucionalização e reconhecimento de suas atividades.

Enquanto a universidade caminhava para afirmar a “institucionalização da extensão, tornando-a indispensável na rotina universitária, como instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade” (NOGUEIRA, 2000, p. 12), as faculdades de Direito expressavam sua distância em relação à luta do povo, chegando a se opor às práticas “ajupianas”.

Conta-nos Furmann (2006, p.73) sobre as AJUP's criadas já na década de 1990 que surgem já com a concepção de assessoria, não convivendo com dimensão da assistência, que nesse momento “o apoio institucional é reduzido e a grande luta é pela existência”. Nesse contexto de resistência interna nas faculdades de Direito que a idéia foi divulgada e os grupos se ampliam, ainda que sem apoio ou à revelia das direções conservadoras dos cursos.

É nesse sentido que no fim da década de 1990, o SAJU-BA e o SAJU-RS iniciam o processo de criação de uma rede nacional que fosse “um espaço comunicativo, no qual fosse possível uma troca efetiva de experiências e idéias, além de auxiliar na propagação dos princípios da Assessoria Jurídica Universitária comprometida com as demandas sociais” (RENAJU, 2006).

No XVII ENED (Encontro Nacional dos Estudantes de Direito), em Niterói-RJ em 1996, o SAJU-BA contactou o SAJU/RS, desencadeando o início de um processo de articulação e troca de experiências. No XVIII ENED, em Fortaleza-CE, em 1997, os contatos se estreitaram, apontando para a estruturação de uma possível rede entre os presentes no referido encontro (faz-se a referência a uma organização nomeada “CONAJU”, precursora do processo de criação da Rede). Foi no XIX ENED, ocorrido em São Leopoldo-RS em 1998, que finalmente a RENAJU foi estabelecida, e deliberou-se que seria implementada inicialmente por uma homepage e uma lista de discussão na internet para grupos, possibilitando uma interação pela rede (internet) entre as entidades participantes. No Encontro da RENAJU realizado em Salvador-BA em 1999, deliberou-se sobre a possibilidade e oportunidade de se realizar dois encontros da Rede por ano. Decidiu-se que *um encontro teria o objetivo de expor ao universo acadêmico a atividade da Assessoria Jurídica Popular Universitária, com o fim de divulgar as atividades das entidades já existentes, fomentando e influenciando estudantes de outras Universidades, Faculdades de todo Brasil, para a criação e*

ampliação de novos Núcleos de Assessoria Jurídica Universitária, por isso, seria realizado anualmente nos ENED's (Encontros Nacionais dos Estudantes de Direito), chamado de ENAJU (Encontro Nacional de Assessoria Jurídica Universitária) (LUZ, 2006, p. 112) (grifos nossos).

Assim, os encontros nacionais de estudantes de Direito, como espaço principal do movimento estudantil da área, foram e continuam sendo, o espaço mais fértil de divulgação das AJUP's. Foi assim que em 2004 a Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (RENAJU) já contava com nove⁸ entidades, passando em 2006 a 12 entidades, e em 2009 para vinte e três (23) grupos.

A RENAJU, porém, não reúne todas as experiências em Assessoria Jurídica Universitária Popular. Ela aparece aqui como a delimitação do lugar onde se encontram e confluem essas experiências de alto grau de autonomia estudantil, e que representou um espaço aglutinador e divulgador quando as faculdades de Direito ofereciam resistência ou desconheciam estas práticas.

O projeto deve decidir inicialmente se quer ou não se institucionalizar. Ou seja, é desejo do grupo vincular-se formalmente à universidade como um projeto de extensão? Antes de decidir ou não pelo vínculo analisem a universidade em que vocês estudam. Ela apóia as atividades extensionistas? Um vínculo desse tipo significaria um aumento da burocracia no andamento do projeto? De qualquer forma um apoio da universidade por mínimo que seja abre muitas portas, dá uma maior credibilidade ao projeto frente à sociedade. Se o grupo optar pelo vínculo é necessário que se busque um professor orientador que irá representar o projeto dentro da universidade (Cartilha RENAJU).

A cartilha da Rede mostra que a institucionalização era uma forma de validação da atividade como acadêmica, mas que isto não significava perda de autonomia estudantil na gerência da entidade. É característica tão importante que, ainda que houvesse orientação de docente designado pela universidade, a autonomia de gestão faz parte da Carta Compromisso da RENAJU, como requisito para integrar a entidade.

Então, é em um movimento duplo de incorporar o conceito do Fórum e ao mesmo tempo trazê-lo para as faculdades de Direito que as AJUP's vão se institucionalizando. É assim que a própria Assessoria contribui com a inserção da política nacional de extensão nas Faculdades de Direito. Se isso não ocorre pelo compromisso social e pela identificação de propostas, pelo menos para atender aos sistemas de avaliação do MEC.

As AJUP's passam a ser além de institucionalizadas formalmente, mas também reconhecidas em sua prática autônoma. Mas mantém assim, no dizer de Luz (2006, p.111),

⁸ CAJU-CE, CAJUINA-CE, NAJUC-CE, NAJUP NEGRO COSME- MA, SAJU-BA, SAJU-CE, SAJUP-PR, SAJU-RS, SAJU-SE.

dentro das “regras institucionais dos ambientes de ensino em que estão localizadas, mas ao mesmo tempo, atuam com alto grau de autonomia e gestão”.

Isso provoca, em determinado momento, dificuldade em lidar com processos de integração a outros setores da universidade, como docentes e servidores técnico administrativos. Já que acostumadas às suas formas próprias de organização, há um receio também de perderem esta autonomia com o direcionamento autoritário de professores muito comuns nos cursos de Direito.

Hoje, embora as universidades não ofereçam oposição, o apoio quase sempre é a assinatura formal dos projetos, muitas vezes sem disponibilidade de nenhuma estrutura física. Na quase totalidade das AJUP's o registro ainda se dá para a validação de horas complementares exigidas para integralização curricular, mas já têm alcançado o reconhecimento da importância acadêmica das atividades e legitimidade dos grupos como sujeitos importantes na construção das políticas internas do curso.

Embora todos centralizados nas faculdades de Direito, a institucionalização se dá também com reconhecimento e registro de projetos nas Pró-Reitorias competentes. E melhor seriam caracterizadas como programas de extensão, pela diversidade de ações e projetos que muitas vezes ultrapassam as áreas de Direitos Humanos e Justiça e até mesmo Educação. São ainda atividades que prezam pela continuidade das práticas, pela compreensão de resultado processual e, portanto não cabem nas quantificações exigidas pelas pró-reitorias.

O papel de destaque e autonomia organizacional dos estudantes é característica coincidente com o movimento histórico de extensão nas universidades latino americanas, como afirmamos sobre a carta de Córdoba. Mas apesar dos documentos dos grupos não apresentarem esta referência o modo de articulação da RENAJU exemplifica este caso. A Rede não é uma organização institucionalizada, não tem CNPJ e não é vinculada a nenhuma entidade. Seu documento mais importante é a Carta Compromisso (anexo 1), onde ela se define, estabelece seus objetivos e finalidades:

Art. 1º A Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária, RENAJU, é a união de Entidades Vinculadas a Instituições de Ensino Superior, que prestam assessoria jurídica popular e obedece aos seguintes princípios e finalidades:

- I – Lutar por uma sociedade justa e democrática, valorizando a pluralidade de idéias e a dignidade da pessoa humana;
- II – Promover a integração das Entidades a ela filiadas, através do intercâmbio de idéias e projetos de assessoria jurídica popular;
- III – Lutar pela discussão e aprofundamento a respeito do exercício dos Direitos Humanos, encaminhando propostas que visem à garantia dos mesmos;
- IV – Fomentar a criação de núcleos que defendam a efetivação dos direitos mencionados no inciso anterior, com respaldo ao acesso à justiça;

V – Funcionar enquanto instrumento crítico do conteúdo acadêmico adquirido pelo estudante de direito, almejando ser um elo entre a universidade e a sociedade;

VI – *Desvinculação de qualquer ideologia político-partidária. (grifo nosso)*

A preocupação com a desvinculação político-partidária era, aqui, fator de diferenciação do movimento estudantil tradicional, sinal da crise de legitimidade das entidades de representação estudantil, como reação ao aparelhamento dos partidos políticos. Mas como prática crítica, é sinal de uma nova concepção de luta social, de nova estratégia de transformação social.

Assessoria jurídica universitária é movimento estudantil que trabalha com o tripé da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Movimento que trata mais especificamente das questões acadêmicas e como estas podem contribuir na emancipação Humana, nesta realidade caótica onde todos estamos inseridos (Cartilha RENAJU, s/d).

A cartilha de divulgação da assessoria jurídica universitária identifica a atividade como um movimento estudantil diferenciado por “trabalhar com ensino, pesquisa e extensão”. Parece com isso querer resgatar a função essencial da universidade, com uma aparente maleabilidade conceitual característica das lutas mais específicas. Podemos, nesse sentido, falar das conseqüências da diversidade e pluralidade ideológica e organizacional típica dos novos movimentos sociais. Scherer-Warren (1987, p. 90-100) traz especialmente de Tourain a referência desse novo paradigma de organização em redes. Nele, a transformação social se dá também na esfera micropolítica das relações sociais do cotidiano.

Abre-se espaço para perceber as mudanças subjetivas dos seres humanos, que cria novos homens e novas mulheres. Por isso há uma valorização da experiência como espaço e momento do aprendizado e da transformação. O trecho de monografia de conclusão de curso sobre a atividade do SAJUP-PR reforça essa característica:

Identificando o cotidiano problematizado na forma de direitos, o popular percebe que a sua luta diária também é uma luta por direitos. A cidadania deixa de ser uma palavra estranha (relacionada a protestos de rua como as Diretas-Já ou os Caras-pintados do Impeachment de Collor) e alheia ao estar presente no cotidiano. (FURMAMN, 2006, p.79).

Um questionamento da legitimidade das entidades representativas compõe também causa do descenso do movimento estudantil de modo geral. A criação de formas de luta mais próximas da cotidianidade do povo e a incorporação dessa luta como um compromisso das instituições públicas transforma a extensão, até então único contato da universidade com a sociedade, em espaço para essa luta política.

É por isso também, que as atividades de extensão, nessa perspectiva, são incentivadas pelas recém criadas, executivas de curso. São elas entidades de representação estudantil tradicional, por que reúnem os centros e diretórios acadêmicos, mas com demandas específicas da profissão que representam. Isso explica porque a maioria das AJUP's nascem como partes integrantes dos centros acadêmicos, ou dos mesmos grupos políticos que ocupam as entidades representativas, e se organize também no espaço do movimento estudantil de Direito, mas desenvolvem um trabalho diferenciado.

A fim de facilitar o trabalho de montagem desse grupo, é possível a colaboração com os Centros Acadêmicos, que normalmente já são mais organizados, e já possuem uma estrutura montada. O relacionamento com os CAs é bastante saudável, pois também fazemos parte do movimento estudantil, podendo haver membros que trabalhem nas duas entidades. Mas é preciso lembrar sempre que não existe nenhuma vinculação entre a AJP e as gestões dos Centros Acadêmicos (Cartilha RENAJU).

O que tem crescido recentemente é a criação de secretarias de extensão dos centros acadêmicos responsáveis por discutir uma política de extensão e não realizar assessorias. Esse é um sinal da incorporação do debate da extensão nas preocupações tradicionais do movimento estudantil, o que pode ser a reafirmação de uma atuação diferenciada, mas pode também ser uma incorporação retórica de um tipo de movimento em crise de legitimidade.

Em 2007, houve uma mudança estatutária da Federação Nacional dos Estudantes de Direito (FENED), entidade maior de representação estudantil de estudantes de Direito, onde foi criada a “coordenação de extensão”, e também de “Direitos Humanos e opressões”, além de reunir em uma só a “coordenação de ensino jurídico e pesquisa”.

Em grande medida, isso se dá por um consenso geral da crise de legitimidade pela qual passava a FENED, desde acusações de aparelhamento partidário à completa desorganização dos encontros. Em sentido oposto, a extensão e a prática “ajupiana”, se tornam aqui portadoras de uma verdade, de um compromisso concreto com os movimentos populares e com a transformação social.

4- Extensão Popular

Aquelas assessorias estudantis, diferenciam-se agora claramente dos escritórios-modelo por uma atuação jurídico-pedagógica protagonizada quase exclusivamente por estudantes, prezando pela interdisciplinaridade, e preferencialmente pelas demandas coletivas ou individuais de repercussão coletiva. E diferenciam-se também do movimento estudantil tradicional por desenvolverem práticas mais próximas do cotidiano do povo.

São parcerias com grupos de mulheres, LGBT's, negros, camponeses, cooperativas, associações de moradores, dentre diversos sujeitos considerados povo pobre e/ou oprimido. As atividades vão desde a realização de debates, cine-clubes e cursos de formação interna, à articulação política com outros atores e movimentos sociais, além, de oficinas educativas em Direitos Humanos.

Por serem grupos de estudantes, a dificuldade pela ausência de advogados nos núcleos teve como conseqüência a ênfase nas ações educativas. Ocorreu, com isso, o privilegiamento dessas ações visando a organização comunitária.

O ideal seria que cada projeto possuísse um advogado para a defesa de causas coletivas ou individuais de repercussão coletiva envolvendo a comunidade em que se trabalha. Porém a realidade é outra. Vocês formarão um projeto de estudantes e talvez não contem com a ajuda de um advogado. Mas isso não é motivo para desânimo. Vários projetos de assessoria do país funcionam sem advogado. O importante é fazer um trabalho bem feito de difusão de direitos e se preferirem orientar a comunidade quanto aos problemas jurídicos que ela enfrenta. O objetivo final da assessoria é a *organização popular*, a emancipação da comunidade que sozinha passaria a lutar pela efetivação de seus direitos básicos, por uma vida melhor. É nesse âmbito que se insere a *difusão de direitos a desmistificação do direito em si*. (Cartilha RENAJU) *grifo nosso*.

Fala-se, então, em uma atuação jurídico-pedagógica em duas dimensões. Por um lado compreendendo a educação no próprio processo de luta e organização dos grupos e comunidades pela garantia dos Direitos perante o Poder Judiciário, Executivo e Legislativo. Esta dimensão não exclui, no entanto, o processo educativo *strictu sensu* das oficinas pedagógicas em Direitos Humanos e os cursos de capacitação com conteúdos jurídicos.

A definição de Assessoria Jurídica Popular da Carta Compromisso da RENAJU esclarece essas possibilidades. Entende-se por Assessoria Jurídica Popular “a atuação na defesa de demandas coletivas e individuais e/ou serviço de educação jurídica popular, objetivando o acesso à justiça e à efetivação dos Direitos Humanos e da cidadania”.

A referência a “serviço de educação jurídica popular” é uma novidade nas práticas legais inovadoras. E ainda que falar em “serviço”, um termo claramente criticado pela simbologia ao assistencialismo, demonstre a fragilidade conceitual da educação popular na AJUP, são as construções teóricas dos integrantes do movimento que afirmam esta educação popular como diferenciadora da assistência.

Para além da simples Assistência Judiciária, integram o trabalho de Assessoria Jurídica Popular uma educação jurídica popular e um treinamento para-legal capazes de habilitar as comunidades para a autodefesa dos seus direitos, não somente perante o Poder Judiciário, mas também junto ao Executivo e ao Legislativo (FERREIRA, 2004, p.34).

Assim, a pluralidade e diversidade de experiências que se multiplicaram denominando-se de AJUP, têm em comum enquanto diferencial dos seus trabalhos a metodologia da educação popular. Mas, mesmo que não explicado o sentido desta metodologia, está implícita nesta afirmação que se trata de uma mudança comportamental (um processo de luta no cotidiano) intencionado à autonomia na conquista de Direitos.

Ocorre que a retórica participativa invadiu os movimentos de educação popular nos últimos anos. “Participação substituiu conscientização, terminando por constituir numa fórmula retórica de conteúdo difuso e ambíguo capaz de legitimar e avalizar práticas e as mais diversas” afirma Paiva (1986).

Em nome de uma pretensa autonomia comunitária, difunde-se a ideologia da paradoxal escola pública-privada-comunitária que contribui para o conformismo sob a ilusão da participação, ao invés de impulsionar a luta para que o Estado preste à população da periferia das cidades o serviço a que tem direito (PAIVA, 1986).

A distância de concepção entre, por um lado, uma educação popular que visava a mudança radical da política econômico-social, e por outro, uma educação funcional útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente, nos provoca a questionar sua diversidade de sentidos e a intencionalidade política que cada uma delas significa.

Nas palavras de Freire (1987, p.77), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, e aqui está a lógica dialética de sua filosofia. Filosofia expressa em uma pedagogia popular, uma postura de estar sendo no mundo, com o mundo, e com os outros, com intencionalidade transformadora e orientada por um projeto humano libertador.

Isto pressupõe que os seres humanos, o mundo e a sociedade, são inacabados e estão em constante movimento, e podem ser transformados. As condições de opressão, as injustiças, não são naturais e podem ser superadas. É também esse, o pressuposto da possibilidade de um Direito emancipatório, que é referência das AJUP’s através da Dialética Social do Direito.

Nesse sentido, fica claro que falamos de extensão como um processo teórico-prático, falamos então de práxis. Entendendo como práxis “a ação consciente dos sujeitos que une teoria, compreensão da realidade, à prática (trabalho criativo), transformação do mundo. (e que) Essa ação consciente tem como condição a transformação desses mesmos sujeitos” (BAPTISTA, 2008, p. 197-198).

É essa dimensão da integração do processo teórico-prático que ressaltamos ao falar em extensão popular. Uma adjetivação que explicita também, como práxis, a dimensão

teórica de toda prática social, e por isso, a relevância da produção de conhecimento na extensão. É nessa perspectiva, que podemos definitivamente refutar práticas assistencialistas na universidade e exigir que ela se reconstrua em relação dialógica no confronto com a realidade concreta.

A reivindicação aqui é pelo cumprimento da própria função da universidade, que é a produção de conhecimentos, e a extensão como possibilidade dessa realização. Nesse sentido, Melo Neto (2006, p.33) enfatiza a insuficiência de uma mera relação de trocas de saberes entre universidade e sociedade, e mesmo o conceito do FORPROEX deixa clara a necessidade do conhecimento como produto resultante das atividades extensionistas.

a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, freqüentar seus cursos regulares (Brasil/MEC, 1995 in NOGUEIRA, 2000, p. 119) (grifo nosso)

Também o Plano Nacional de Extensão destaca a produção de conhecimento na interface universidade/comunidade visando “a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, onde a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos” (BRASIL/MEC, 1995 in NOGUEIRA, 2000, p.118).

Essa compreensão, ao ressaltar a produção de conhecimento na prática social, traz a reflexão sobre a necessidade de romper com o modo abstrato de pensar e conhecer. No campo jurídico, a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) desempenhou um papel fundamental nessa perspectiva, quando em seus trabalhos no início da década de 1990:

refletiu uma visão de crise do Direito e procurou iluminar reflexões sobre suas determinações (...) que articulou elementos 1) de representação social relativa aos problemas identificados; 2) de conhecimento do Direito e suas formas sociais de produção; 3) de cartografia de experiências exemplares sobre a autopercepção e imaginário dos juristas e de suas práticas sociais e profissionais. Ao fim e ao cabo, condições para superar a distância que separa o conhecimento do Direito de sua realidade social, política e moral (...) (SOUSA JUNIOR, 2002, p.111).

Esta reflexão sustentou, e sustenta ainda, os debates da reforma do ensino jurídico no Brasil, nos conta Sousa Júnior (2002, p. 113), acerca da reflexão sobre a função, o sentido e os modos de produção do conhecimento. Esta perspectiva abre caminho também para uma discussão institucional a respeito do valor do conhecimento, e por isso, a relevância

do conhecimento produzido na extensão, nas práticas jurídicas, e especialmente, no nosso caso, nas Assessorias Jurídicas Universitárias Populares.

O desafio que está colocado, a partir daqui, é para além de perceber nestas práticas inovadoras um novo discurso de questionamento da universidade e da educação jurídica, mas como elas se constroem como alternativas concretas: novos conhecimentos e novos modos de produção de conhecimento.

Por isso, para nós não basta falar de uma metodologia de educação popular para designar genericamente uma possibilidade de transformação social. É necessário perceber no cotidiano destas práticas os momentos em que universidade e povo, juntos, são sujeitos de sua transformação. É preciso um exercício de autocrítica que explicita a práxis na sua unidade do processo teórico-prático. Em outras palavras, é esta compreensão que nos mostra a medida de nossos passos no caminho de uma verdadeira extensão popular, de realização do compromisso da universidade com o povo.

O CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO: SISTEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NO SEU MOVIMENTO METODOLÓGICO

A reconstrução da recente história da AJUP nos mostra os caminhos que essa prática social foi tomando, o espaço que foi assumindo na extensão universitária, até caracterizar-se hoje como uma experiência inovadora no campo das práticas jurídicas que se identifica com a extensão popular por desenvolver uma prática jurídico-educativa orientada pela educação popular.

A referência à educação popular, definida pelos grupos como sua “metodologia” aparece como um princípio no processo de organização popular. Se expressa na postura dialógica de aprendizados recíprocos, não hierarquizados, não mistificados e não paternalistas entre laboradores jurídicos e movimentos populares.

Mas é a experiência diária dos momentos de implementação dessa práxis, fortemente marcada por expressões como “ação-reflexão-ação”, “crítica/auto-crítica”, e “avaliação/planejamento”, que traduz o esforço de perceber a AJUP numa unidade do processo teórico-prático, numa concepção dialética dessa prática social identificada com a educação popular.

Assim, na busca por uma maior efetividade em suas práticas, ou mesmo da avaliação de seus resultados, tanto grupos de AJUP’s iniciantes quanto aqueles com décadas de trabalho sentem a necessidade de incrementar suas formas de atuação. Uma maior precisão do “como fazer” que seja realmente libertador, para além dos meros discursos emancipatórios.

É quase uma unanimidade a utilização de oficinas educativas e dinâmicas participativas nas atividades jurídicas populares em alternativa e crítica aos modos expositivos do conteúdo e do tecnicismo da linguagem jurídica⁹. Nesse ponto, a AJUP compreendeu profundamente o sentido de “educação bancária”, talvez por senti-la tão forte no seu dia-a-dia da graduação em Direito.

Ao lado desse campo específico das técnicas, faz parte dessa busca, modelos de projetos e definições de problemáticas. Muitas vezes sem o questionamento profundo e o diálogo com nossas diferentes condições concretas, buscamos um método de trabalho como se houvesse a priori um caminho mais ou menos coerente.

Jara (1985, p.10) nos esclarece que numa concepção dialética, “toda ação educativa é um processo de descobrimento, criação e recriação de conhecimentos”, e por isso,

⁹ No campo das técnicas, tem crescido também a instrumentalização dos trabalhos com produção de áudio-visual, zines, teatro e especialmente a interação com grupos do Teatro do Oprimido, com referência no trabalho de Augusto Boal e do Centro do Teatro do Oprimido-RJ.

a aplicação de métodos e técnicas específicas, nas diversas condições concretas que nos defrontamos exige sempre criticidade e criatividade, nos diferentes aspectos, na prática social.

Há compreensões diversas então, sobre o que vem a ser a metodologia dessas práticas, quando se coloca numa mesma categoria indistintamente as técnicas e o método. E ainda, quando se compreende o método como um caminho ordenado que convém para chegar à verdade (no caso a emancipação), e uma verdade que é a priori e estática.

O estudo dos caminhos que construímos caminhando, a metodologia, traz do grego uma noção constatativa do percurso, mas passa a significar na lógica cartesiana das academias, uma normatização do caminho que deve ser percorrido para se chegar a determinado fim (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p. 48).

Esta noção de método, apropriada centralmente pela ciência moderna, exclui todos os outros tipos de conhecimento cujo procedimento segue outros princípios e outras racionalidades, e tem por isso resultados não previstos. Os autores ressaltam aqui os processos de conhecimento tradicional, também chamados de etnociência.

Mas também nossas práticas sociais expressam algum tipo de método, e podemos chamar de “metodologia profana” (FALCÃO, 2003, p. 43) esta maneira individual e coletiva própria de proceder. O caminho que vamos marcando na medida em que nos movimentamos expressa uma lógica própria de cada ser, de cada prática. Compreender esse caminho nos possibilita não prever o futuro, mas perceber a coerência interna, sentido e perspectiva do nosso trabalho.

Nesse sentido, o desafio maior da procura metodológica dos grupos na melhora de seus trabalhos, para além do uso das técnicas e aplicação de “métodos”, está em como desenvolver todo um processo de conhecimento que nos permita apropriar-nos criticamente, da realidade para transformá-la (JARA, 1985, p. 8-9).

É ainda nesse sentido, que assim como o autor, preferimos a denominação de “concepção metodológica” para expressar essa concepção global da lógica interna que orienta e permeia as práticas sociais (JARA, 1985, p. 10). Como cada prática social traz em si um processo de conhecimento na transformação da realidade, é essa também a lógica que expressará as formas particulares de conhecer.

É na prática social que os conhecimentos são produzidos, num processo dialético de compreensão/transformação da realidade. “Se trata de uma dialéctica por la cual el hombre comprende la realidad para transformarla y transformándola la logra comprender aun más” (REBELLATO, 2009, p. 56).

Ressaltamos aqui, a necessidade de uma reflexão da realidade que não seja apenas uma descrição ou narração, como é comum nos relatos das experiências. Ou ainda que ela não seja uma exemplificação para “comprovação prática” de alguma pesquisa pouco fundamentada. É como processo de interpretação crítica da realidade que falamos em uma sistematização como processo de reflexão.

A sistematização é um modo de reflexão da realidade que adentra nas detalhadas especificidades do processo vivenciado e exprime essa lógica interna através da interpretação crítica da experiência reconstruída (JARA, 1996, p. 26-30). É na sistematização que se objetiva o processo vivido, descortina os saberes da experiência, e produz os novos conhecimentos coletivos que ao mesmo tempo em que orienta a prática confronta e modifica a teoria acumulada.

Como processo interpretativo, não são importantes apenas os acontecimentos (o que aconteceu), mas também a interpretação que os sujeitos tem sobre eles. É “o porquê do acontecimento” na visão dos participantes da experiência sistematizada. É nesse sentido que falamos da construção coletiva dos conhecimentos em educação popular.

Para refletir mais aprofundadamente sobre esta prática social buscamos mergulhar no interior da dinâmica de três experiências. , para a partir da interpretação crítica de seus momentos metodológicos educativos perceber a lógica interna desses processos. As três experiências escolhidas para a sistematização são apresentadas na ordem cronológica em que foram realizadas, e todas enfatizam processos comunitários.

Embora integrem também a prática da AJUP's momentos de formação interna, participação nas atividades específicas dos movimentos sociais e sociedade civil defensoras dos Direitos Humanos, aqui enfatizamos as atividades comunitárias por estarem mais próximas do cotidiano do povo. São projetos especificamente com as comunidades que mais se aproximam das práticas de extensão popular e constituem-se espaços privilegiados de percepção da unidade teórico-prática dos processos educativos extensionistas.

2.1- O Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (NAJUP-GO) com o acampamento Grajaú: a investigação na Assessoria Jurídica Universitária Popular

A experiência aqui analisada ocorreu formalmente, com registro na Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (PROEC-UFG), entre agosto e dezembro de 2007¹⁰. Mas a relação com a comunidade do “Acampamento Grajaú” se

¹⁰ Esta experiência foi objeto de análise em monografia de conclusão de curso (2007) intitulada “A contribuição da educação popular na efetivação de Direitos Humanos: a experiência com as vítimas do despejo forçado do parque oeste industrial”, de autoria de Carla Miranda.

estabeleceu anteriormente, durante o processo de luta pela apuração das violações do despejo forçado¹¹, através da proximidade com o Cerrado Assessoria Popular e a CAJU (Casa da Juventude Pe. Bournier), duas entidades defensoras de Direitos Humanos pioneiras no apoio às famílias despejadas.

Inicialmente apenas sensibilizados com a extrema violência no despejo e criminalização da luta pela moradia, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (NAJUP-GO) realizava cine-debates¹² na faculdade de Direito com objetivo de tornar pública e fomentar a reflexão sobre o Direito a partir do despejo forçado. Porém, de fato, não havia uma relação com a comunidade, o que só veio a ocorrer quando as famílias já estavam no acampamento provisório, através de um primeiro contato com a “Associação de Mulheres do Acampamento Grajaú”.

A associação de mulheres recém fundada, à época, recebia o apoio do Cerrado Assessoria Popular na confecção do seu estatuto¹³, e foi assim que conversas foram iniciadas com o objetivo de realizar uma atividade de empoderamento jurídico com enfoque em gênero, que pudesse potencializar suas atuações enquanto movimento social na luta por moradia e igualdade de gênero.

Assim como acontecia nos cursos de formação de *Promotoras Legais Populares*¹⁴, nossa experiência inspiradora, e também como geralmente são pensadas as

¹¹ A ocupação Sonho Real, iniciada em maio de 2004, dá utilidade à área abandonada no bairro Parque Oeste Industrial, Goiânia-GO, que mantinha uma dívida fiscal da ordem de R\$ 2,5 milhões. Em fevereiro de 2005, ocorre o despejo forçado de 14 mil pessoas em menos de uma hora e meia, deixando mortos e feridos, e precedido de 10 dias de “operação inquietação” que pretendia provocar medo nas pessoas com bombas de gás e tiros durante a noite. Até o cumprimento da liminar do despejo, arrastaram-se meses em que os ocupantes viviam entre promessas da não desapropriação e doação de materiais de construção por parte de candidatos a prefeito, ao mesmo tempo em que intensificava a pressão do setor imobiliário e a criminalização da ocupação pela mídia goiana. Após o despejo, já no período pós eleições, cerca de 1.000 famílias foram alojadas em dois ginásios de esporte, onde permaneceram por 5 meses e várias mortes ocorreram com epidemias de doenças e sarna nas crianças. O agravamento da situação nos ginásios provocou a transferência das famílias para um acampamento provisório no setor Grajaú. Quando o projeto aqui descrito se iniciou, já havia 2 anos que as famílias moravam em barracos de lona preta, sem prestação oficial de serviço de água e energia. Naquele período, estava em processo o cadastro para assentamento definitivo denominado setor “Real Conquista”.

¹² O único registro que se tem dentro da ocupação, no momento do despejo, são imagens realizadas por membros do Centro de Mídia Independente e posteriormente transformadas no vídeo “Sonho Real: uma História de Luta pela Moradia”. Ao contrário do que prevê a recomendação da ONU para despejos forçados, a operação foi proibida de ser acompanhada pela televisão.

¹³ O grupo inicialmente se constituiu como associação de mulheres, mas começava a realizar uma produção conjunta de costura apoiada por uma educadora da pastoral da Igreja católica, assim, discutia-se a forma jurídica mais adequada para os interesses e necessidades do grupo.

¹⁴ Em Brasília o curso “Promotoras Legais Populares” é ministrado, desde 2005, a partir de uma parceria entre a Universidade de Brasília, via Faculdade de Direito, o Centro Dandara e o Ministério Público do Distrito Federal. “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” (TOKARSKI, 2007, p.68). No entanto, a experiência existe desde

atividades das AJUP's, imaginávamos um trabalho com as lideranças da associação. Estas mulheres seriam os sujeitos principais e atuariam como multiplicadoras no acampamento.

Essa parceria ocorreu de fato, quando o NAJUP e a Associação de Mulheres participaram de um “seminário de formação em Educação Popular” organizado pela CAJU e pela Rede de Educação Cidadã¹⁵ em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), que tinha o objetivo teórico-prático de aprofundar os conceitos da educação popular freireana e orientar a construção de atividades educativas dos movimentos participantes.

Assim, demos início à ação com a associação de mulheres orientados pela compreensão dos momentos de implementação de uma práxis educativa popular que visualizamos e realizamos em exercícios no seminário. Assumimos também o compromisso de retornar com o material inicial da pesquisa-ação e participante para discussão na segunda etapa do seminário para que servisse de exercício para o coletivo e contribuísse com nossas problematizações.

Na primeira etapa do seminário definimos uma equipe com duas estudantes do NAJUP e duas lideranças da Associação que teve como tarefa inicial o “estudo de realidade” do acampamento Grajaú. Posteriormente, em reunião específica na associação foi apresentada a proposta da pesquisa, ampliada a equipe totalizando três membros de cada grupo, e já agendado com todas o dia para o início das entrevistas.

Acreditávamos que pela primeira vez iniciávamos um trabalho verdadeiro de educação popular, já que até então, ela estava reduzida a discussões nos nossos cursos de formação interna ou a oficinas pontuais que realizávamos em escolas. Entendida como um princípio de diálogo e relação não hierarquizada com os educandos, mas ainda distante da realidade cotidiana do povo.

Era uma ação nova e um desafio para nós e para a associação, um trabalho com o cuidado metodológico que sempre realizávamos de forma mais instintiva e quase nunca com atenção para o registro. Embora desafiador, tínhamos agora um suporte instrumental que nos facilitava a reflexão dos momentos organizativos da atividade.

A atividade educativa começou com a investigação temática. O levantamento preliminar da realidade local onde a equipe buscou dados quantitativos e qualitativos e a identificação das situações significativas. Significativas são as temáticas que expressam a

fins da década de 1980 no Peru, Argentina e Chile, e foi pioneiro no Brasil o Grupo THÊMIS (RS), já na década de 1990. Ver em <www.centrodandara.org.br>

¹⁵ A Rede de Educação Cidadã, inicialmente denominada TALHER, é hoje uma rede de movimentos sociais e populares articulada com recursos do programa Fome Zero que objetiva a formação de educadores populares e multiplicadores em educação popular.

contradição das visões de mundo da comunidade, e normalmente aparecem objetivadas nas falas das pessoas. Por isso, foi também objetivo do estudo de realidade buscar essas “falas significativas”.

Estas podem ser entendidas como as falas explicativas (e não apenas descritivas ou constatativas) de determinada realidade, as quais apresentam sempre um limite nessa explicação. Uma visão embalsamada da realidade, reduzida, fatalista ou até ingênua, que funciona como uma barreira que impede a superação do problema, não permite ver a possibilidade de uma ação transformadora. Ou seja, a fala significativa expressa uma “situação-limite” a ser superada.

Trata-se então em todo processo educativo, que já se inicia nesta investigação temática, de problematizar a realidade em sua totalidade para que essa visão de mundo percebida como uma barreira insuperável seja descortinada e visualizada na dimensão concreta de sua historicidade, dimensões desafiadoras e não intransponíveis.

Freire (1987, p.90) traz de Álvaro Vieira Pinto a concepção sobre a situação-limite, para o qual elas “não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”.

Mas a vocação histórica do homem em ser mais, sua humanização, é processo. Na medida em que nova realidade e novo ser são criados no enfrentamento daquela condição opressora, novas dimensões desafiadoras são percebidas também, provocando novas respostas transformadoras (atos-limites). Trata-se então de um processo contínuo em que a cada enfrentamento, se aprofundam as relações do ser no mundo, com o mundo e com os outros, em níveis diversos de percepção.

Por isso as visões de mundo, as explicações sobre a realidade, serão sempre provisórias, sempre marcas de uma condição tempo-espacial e da reflexão que tem sobre ela. É nesse sentido que as “falas significativas”, especialmente se priorizadas as falas das pessoas nos modos próprios da linguagem, expressam os dados objetivos e, principalmente, a percepção que as pessoas têm sobre eles. Nas palavras de Freire (1981, p. 34):

Para muitos, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Na maioria das entrevistas, o limite explicativo apareceu de forma explícita no discurso. São exemplos: “Quem causou isso tudo aí foi os políticos” e ainda “A política é feita por eles lá fora”. Nessas falas o reducionismo da atividade política à atividade parlamentar está claramente evidenciado.

Em alguns casos, porém, quando a fala é marcada pela baixa autoestima, o conflito foi percebido de forma implícita em diferentes formas de expressão. É exemplo disso: “A gente se contenta com pouco mesmo, não tem problema”. Ocorre aqui a naturalização dos problemas, dados em grande medida, pela permanente violação dos Direitos e nenhuma perspectiva de melhora de vida.

O número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo nem máximo a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica, que em interação constituem o “universo temático mínimo”.

Nesse “universo mínimo”, uma das temáticas expressa com mais força, e capacidade de englobar as demais, as contradições de uma realidade e de uma época. Este é o tema gerador, que pode aparecer indicado em uma das falas mais significativas, mas que ainda é necessário que se identifique o nível de percepção que as pessoas têm sobre ele.

Percebemos como a mais significativa das falas: “A única coisa que realmente falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso.” Esta representa a situação existencial dos acampados do Grajaú em perceberem como problema apenas a ausência da casa e principalmente, só “esperarem” por isso. A fala apresenta a situação-limite da demanda da casa como o único problema, e causa de todas as outras opressões vivenciadas, e ainda uma barreira intransponível, que depende da ação externa para ser resolvida.

Mas, sendo o tema gerador uma práxis (FREIRE, 1987, p. 98), o modo com os homens pensam e atuam sobre sua realidade sendo variáveis em determinadas áreas ou mesmo sub-áreas da mesma comunidade, exigirá diversidade programática no seu desvelamento para alcançar os diferentes níveis de percepção do mesmo tema.

Assim, só após conhecer não só as contradições, mas também o nível de percepção das pessoas sobre essas contradições é possível passar para a segunda etapa no processo da investigação temática que é a codificação. Agora, a equipe deve selecionar algumas das contradições percebidas e elaborar o instrumento que represente de forma mais adequada situações existenciais próprias da comunidade, para que ela se reconheça nessa realidade, e agora com consciência de como percebia, amplie sua visão e inicie já aqui sua transformação.

Essa codificação pode ter várias formas (pinturas, fotografias, músicas, poesia) desde que compatível com a linguagem do grupo. O fundamental, é que ela represente objetivamente a totalidade e permita a abertura para outras temáticas que os próprios sujeitos trarão durante a reflexão crítica da decodificação. Assim, por serem os “objetos cognoscíveis” que mediatizará o sujeito na sua análise crítica, não podem ser slogans que mais induzem que provocam a reflexão (FREIRE, 1987, p.108-109).

Na terceira etapa, volta-se à comunidade com este material codificado para as decodificações nos “círculos de investigação temática”, reuniões realizadas para este fim. Aqui se dá já o primeiro processo de produção de novas percepções e novo conhecimento a partir da visão de totalidade que a reflexão sobre as situações existenciais codificadas provocam. O papel do investigador aqui é problematizar tanto a situação codificada como as falas dos educandos no sentido de que sejam exteriorizadas ainda mais visões mundo, agora mais específicas.

Só então, com a confirmação e/ou ampliação das temáticas a serem trabalhadas, é possível a construção do programa educativo. Neste momento, é realizado o estudo sistemático e interdisciplinar de todo o material decodificado, que será separado por temáticas específicas (mas sempre em conexão com as partes e a totalidade) e reduzidos a núcleos fundamentais para os quais serão construídas novas codificações, textos, ou outros materiais bibliográficos para a atividade educativa.

Aqui também são incluídas temáticas que o educador julgar pertinentes capazes de articular os demais. Freire (1987, p. 116) refere-se especificamente ao conceito antropológico de cultura, como sendo um desses temas que ele chama de “temas dobradiça”. Assim, estariam os educadores aptos a devolver um programa educativo (e um material didático) em que o povo se reconheça, que não lhe é estranho porque veio dele, e que são agora problemas a serem decifrados, e não conteúdos a serem impostos.

Mas, há situações em que não seja possível a realização de todos esses momentos da investigação temática. Como no nosso caso, a primeira etapa da investigação foi realizada em tentativa de diálogo, mas ocorreu somente com uma das lideranças da associação.

Nesse momento, especialmente através das visitas, já compreendíamos melhor a complexidade da dinâmica comunitária, e os conflitos da associação e do movimento de luta pela moradia do acampamento¹⁶. No mesmo processo das visitas, nos aproximamos de outras

¹⁶ O clima era de intensa crise de legitimidade dos movimentos e associações no acampamento. A associação das mulheres não surge, nesse contexto, como organização das mulheres e construção de alternativa de produção, e

mulheres, especialmente integrantes da pastoral da criança, muito mais participativas da dinâmica da comunidade.

Já percebíamos a incompatibilidade da educação popular com um curso de conteúdos pré-determinados, mas no processo da investigação temática, foi-se desconstruindo/reconstruindo outro grupo com que fosse possível o diálogo na elaboração do programa e interessado, posteriormente, no seu aprofundamento.

Reafirmamos aqui, que a própria investigação temática é também processo educativo na medida em que decodificando suas próprias situações existenciais ou codificando (na re-totalização) suas explicações, a equipe compreende o mundo em que estão inseridos e as relações entre eles na dialeticidade dos temas por ela vivenciados e por ela refletidos. Verdadeiro exercício de práxis: reflexão crítica no próprio fazer da investigação. Por isso é um exercício que deve sempre ser realizado com imprescindível participação da comunidade.

A possibilidade de realizar oficinas com a comunidade acampada do Grajaú, com financiamento da Rede de Educação Cidadã, aprofundou a aproximação com a pastoral da criança e transformou o que seriam três oficinas pontuais em momentos de decodificação, aprofundamento e ampliação das temáticas significativas.

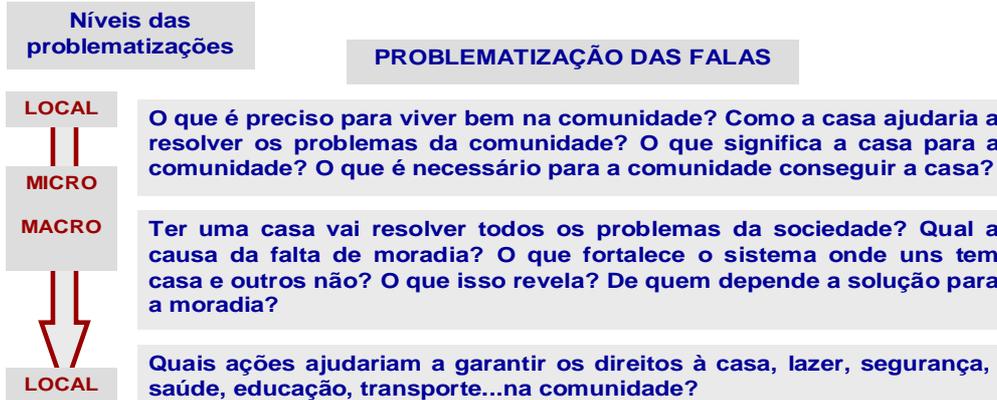
A partir do estudo inicial, levantamos as temáticas introdutórias a ser trabalhadas nas oficinas e os conteúdos problematizadores, para que aquelas contradições fossem analisadas na leitura da realidade local por parte da comunidade. Como no esquema¹⁷ abaixo, elaborado a partir de modelo do “Seminário de Educação Popular”:

sim como expressão de oposição à liderança do antigo movimento dos sem-teto do Parque Oeste Industrial, que passa a se constituir como Associação de beneficiários do Real Conquista, numa clara mudança de suas concepções. Assim, a associação de mulheres também passa a ser questionada por seu envolvimento e interesse “políticos”.

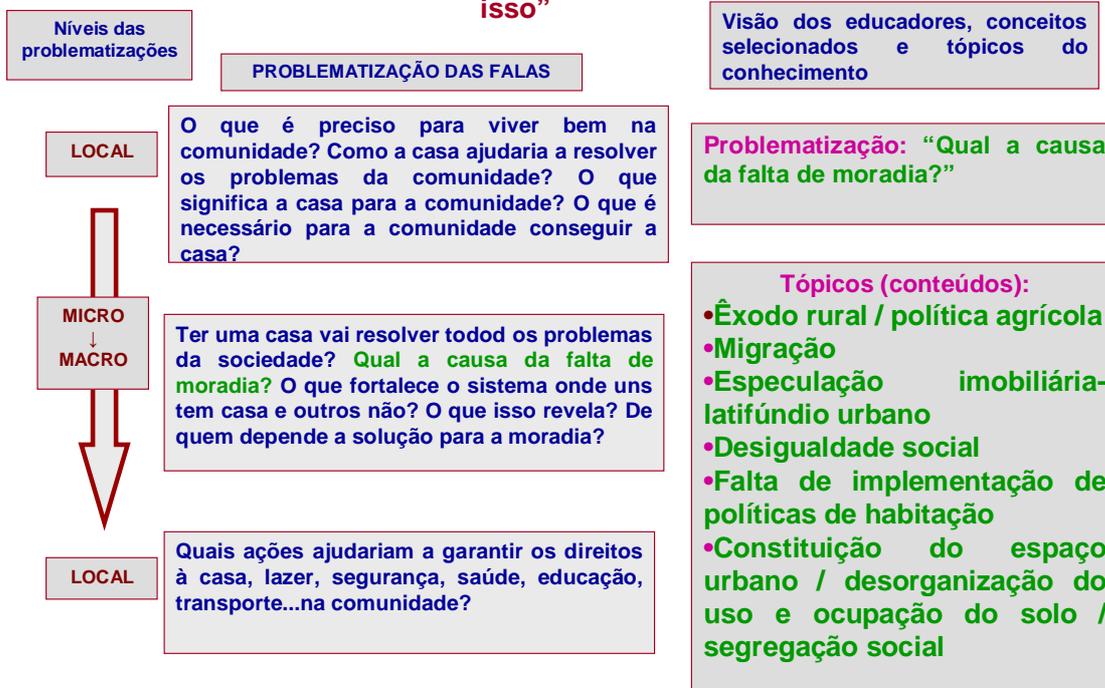
¹⁷ Material apresentado em Comunicação Oral intitulada “Promotoras Legais Populares”, de autoria de Bruna Junqueira, Carla Miranda e Rogério Rocha, no IV Seminário Internacional de Direitos Humanos ocorrido na UFPB, entre 03 e 06 de setembro de 2007. Nesse momento, o projeto já era muito diferente do “Promotoras Legais Populares” que nos inspirou, mas assim permaneceu no título da apresentação porque era o nome de registro formal na PROEC e objetivava também explicitar as transformações em curso na atividade.

FALAS SIGNIFICATIVAS
 “A única coisa que realmente falta aqui é a casa, porque aqui a gente só espera por isso.”/”O problema com moradia começou com o Marconi, a moradia depende do governo”/”A política é feita por eles lá fora”/”Se não tem casa é porque não temos trabalho pra pagar uma”/”Já viu rico invadir? Se tiver trabalho, emprego, não invade.”/”Mas o Estado é mesmo lento e moroso”/”há um ano sofríamos junto, um com o outro. Agora a liderança corrompeu por causa da influência política. Antes a gente tinha o mesmo ideal, agora estão todos alterados”

Visão da comunidade (limites e contradições)
TEMA GERADOR: “A única coisa que falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso”
 ↓
A casa não é a solução de todos os problemas. De forma ampla, deve-se garantir o direito à cidade



Tema Gerador: “A única coisa que falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso”



Planejamento de atividade – oficina 2

Problematização: “Qual a causa da falta de moradia?”

Tópicos (conteúdos):

- Êxodo rural / política agrícola
- Migração
- Especulação imobiliária- latifúndio urbano
- Desigualdade social
- Falta de implementação de políticas de habitação
- Constituição do espaço urbano / desorganização do uso e ocupação do solo / segregação social

Tema Gerador: “A única coisa que falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso”

Fala significativa: “O problema com moradia começou com o Marconi, a moradia depende do governo”

- 1º momento: Apresentação individual com a dinâmica dos fósforos (qual o seu nome? O que significa a casa para você?)
- 2º momento: chuva de idéias - Porque falta moradia?(anotar em uma tarjeta e expor no chão)
- 3º momento: Apresentar dados sobre o déficit habitacional, relacionando-os aos governos em cada período
- 4º momento: leitura e audição de música relacionada
- 5º momento: debate (relativização da idéia de que a causa da falta de moradia é culpa de um governo específico e apresentação de conceitos - especulação imobiliária, êxodo rural...)
- 6º momento: propositura de idéias. Que ações podemos ter?

Foram então realizadas três oficinas. A primeira tinha como objetivo específico aprofundar o estudo de realidade, agora com o público da oficina (as mulheres da pastoral da criança foi o grupo que mais se interessou e participou das atividades), não mais com a comunidade geral (anexo 2). A segunda abordou as causas do problema da habitação, como citado supra (anexo 3). E a terceira abordou formas de intervenção da população, incluindo aí o Plano Diretor e Estatuto da Cidade (anexo 4).

Estas oficinas, ainda como momento da investigação temática e também atividades pedagógicas iniciais, deveriam seguir algumas orientações para garantir o diálogo e a horizontalidade. Muitas vezes, o processo dialógico se mantém até essa etapa, e por descuido metodológico, torna-se autoritário na execução da atividade.

Para fins didáticos a dividiremos em três momentos, a que, amparados em Lima (2007), chamaremos de movimentos metodológicos de planejamento da atividade pedagógica. De forma sintética, toda atividade deve passar por três momentos:

1- Problematização inicial (tese): resgate da realidade e visão de mundo do grupo (codificação do tema gerador ou outra fala significativa) e problematização que lance desafios às concepções da comunidade;

2- Aprofundamento teórico da problematização (Antítese): Aqui é trazido o elemento novo, o conteúdo ou algo que contraponha o que é a idéia da comunidade;

3- Plano de ação (Síntese): proposta de atividade que leve o grupo a formular práticas de transformação na realidade local.

No primeiro movimento a representação da situação emblemática anteriormente verificada no estudo de realidade, expõe o conflito como um código que vai sendo desvelado em todas as suas dimensões durante a problematização da situação. É o que Freire chama de trazer a situação codificada. Nas oficinas 1 e 2 (anexos 2 e 3), utilizamos inicialmente uma fala do estudo inicial, mas na oficina 1 os participantes foram provocados a desenhar algo que os fez felizes e algo que dificultou sua felicidade nos últimos tempos.

Com a apresentação dos desenhos, foram identificados os problemas comuns, muitos confirmavam as falas do estudo inicial. Mas foi olhando, e refletindo sobre eles, que os participantes se perceberam parte dessa realidade e foram construindo uma teia da interconexão desses problemas, dando à realidade um sentido de totalidade. Todas as falas foram anotadas por dois estudantes auxiliares.

No segundo movimento metodológico, também chamado de aprofundamento teórico, o conflito é analisado a partir de uma contraposição à visão da comunidade. É aqui que entra o elemento novo, que pode ser a apresentação de uma experiência ou mesmo de um conteúdo, sempre contextualizado na realidade dos participantes e usando linguagem adequada. É a partir do reconhecimento do diferente que ocorrerá o mesmo processo de reconhecimento de si e transformação.

O movimento sempre se dá de forma questionadora, fazendo uso dos conhecimentos específicos relacionados ao problema e a área do conhecimento, buscando reconhecer conhecimentos que os educandos já possuem como também realizar esclarecimentos sobre tópicos e análises relacionadas.

Na oficina 2, o déficit habitacional urbano com suas múltiplas dimensões: causas (principalmente especulação imobiliária, êxodo rural, mecanização do campo, desigualdade de informações, corrupções) e efeitos (pobreza e déficit habitacional, por exemplo), foram analisadas a partir do relato da vivência pessoal de cada um dos participantes, os quais em sua maioria foram expulsos do campo de forma brutal e fazem parte do chamado “êxodo rural”.

Já o terceiro movimento metodológico é o plano de ação, uma exigência do processo educativo popular. A intencionalidade política desta educação deve ser concretizada e não permanecer apenas no plano da sensibilização dos problemas. Aqui, apresentam-se tanto as situações iniciais apresentadas na fala, quanto novas situações no sentido da avaliação qualitativa da aprendizagem (capacidade de realizar análises a partir de dados e informações e não na memorização estanques), e das mudanças comportamentais e atitudinais dos

participantes. Também pode ser estimulado o planejamento de ações coletivas que interfiram na realidade cotidiana.

Como o processo é permanente, não será em uma atividade que se dará a mudança qualitativa desejada. Espera-se, porém, que os aspectos especificamente abordados sejam compreendidos de outra forma pelos educandos. Assim, na oficina 2, não é exigido que os participantes dominem todas as causas sobre o problema da habitação, mas que eles relativizem seu ponto de vista anterior sobre a causalidade dessa questão ligada unicamente ao governo, percebendo outras relações que interferem na problemática.

Importante ainda ressaltar que, em educação popular, “dominamos o processo, nunca o produto” (SILVA, 2007). Por isso, o resultado esperado coerente é sempre uma mudança comportamental situada aquém do que é o ideal, mas além do que era a posição anterior.

Algumas questões pendentes e novas indagações trazidas nas novas falas, permitem a articulação da atividade com a seguinte de mesma ou de área distinta. Assim a oficina 3 (anexo 4), que no processo de problematização foi pensada com a temática relacionada do trabalho com a moradia, teve seu planejamento alterado para que fosse possível o aprofundamento dos questionamentos dos participantes na oficina 2. O próprio interesse dos participantes na oficina 3, de um aprofundamento sobre Plano Diretor e Estatuto da Cidade, especialmente como podiam participar das decisões sobre a cidade, demonstra sua disposição em superar a condição aparentemente intransponível a que estavam submetidos.

As falas significativas que extrapolaram as análises em andamento foram registradas e consideradas no planejamento de práticas futuras, sendo consideradas novas falas a comporem a pesquisa inicialmente realizada. Assim, estas oficinas ao mesmo tempo em que ampliaram as temáticas significativas já provocam mudanças comportamentais.

As oficinas explicitam os momentos metodológicos de uma atividade educativa, mas também sua coerência com todo o processo. Corresponde ao mesmo movimento a lógica interna de cada oficina e o processo de conhecimento e transformação da realidade explicitada como lógica global da atividade, desde seu início na investigação temática até a escolha e execução da ação.

Além da discussão temática, essas oficinas tinham como objetivo formar um grupo para a realização de uma atividade educativa continuada, já que ali foi possível agregar moradores de forma geral e militantes da pluralidade de grupos conflitantes no acampamento Grajaú. Os debates tiveram bons resultados e os participantes daquelas oficinas se disseram

dispostos a continuá-los em outras etapas, especialmente quando fosse realizada a mudança definitiva dos acampados do setor Grajaú para o assentamento bairro Real Conquista.

Apesar dessa perspectiva, apenas duas visitas foram realizadas já no Real Conquista, e ainda sem o término da mudança. Uma delas objetivava apresentar a proposta de trabalho na reunião da pastoral da criança, mas a reunião não aconteceu. Posteriormente, o NAJUP entra em um período de transição e os novos membros não continuaram este projeto. Esta é uma questão extremamente relevante nas ações extensionistas, sua continuidade e fluidez, e por isso será objeto de reflexão posterior.

Para o NAJUP, felizmente (felizmente?) fica uma conquista fundamental que é a percepção da relevância da investigação nos processos educativos. Como consequência, uma preocupação maior com o registro das atividades e a criação do grupo de estudos em epistemologia (GEE) com objetivo do aprofundamento em metodologias de pesquisa, em especial na reflexão acerca da pesquisa-ação e pesquisa participante, mais próximas da pesquisa em extensão. Foi também aqui que criamos a expressão pesquisa-extensionista para designar as pesquisas que passamos a realizar sobre nossa própria prática, uma tentativa de sistematização.

Porém, se olhamos para todo o processo, percebemos uma dificuldade central na concretização dessa prática. Uma pergunta necessária para a autocrítica da experiência é: quem é o povo sujeito em diálogo?

Iniciamos nosso trabalho no acampamento Grajaú com o movimento sem-teto, em um diálogo com lideranças da Associação de Mulheres, as quais seriam multiplicadoras do processo educativo. Apesar de conhecer a história do acampamento e as condições de vida daquelas pessoas, a aproximação foi fundamental para perceber algumas contradições antes não notadas por nós, que dialogávamos apenas com algumas lideranças.

A vivência nos mostrou os conflitos entre as lideranças, e uma crise de legitimidade delas. A escolha por ampliar o grupo de educandos e as parcerias respondeu mais a uma viabilidade do projeto do que a consciência de que estávamos agora diante de outro tipo de trabalho popular, um tipo mais comunitário que a assessoria às lideranças. A realidade comunitária se configura cada vez mais, com o processo de assentamento definitivo no Residencial Real Conquista.

Inicialmente, fundamentamos nossa dificuldade exatamente na característica deste sujeito: era não mais um movimento, mas uma comunidade com a singularidade de uma história de grande violência no despejo forçado. E foi mesmo nossa constante preocupação

com uma atividade dialógica que nos distancia de outros projetos em que nos inspiramos e nos coloca o desafio (e questiona a possibilidade) desse trabalho comunitário.

Acreditávamos, inspirados pela história da Assessoria Jurídica Popular, que nosso trabalho só era possível com os movimentos sociais, porque pela sua organização e organicidade aparecia de forma clara, quase homogênea e consensualizada, tanto o sujeito como as demandas. Por outro lado, o trabalho com comunidades parecia impossível porque nelas as relações sociais são pulverizadas e a complexidade dos conflitos aparentava uma realidade desconexa.

Percebemos, no entanto, que essas singularidades da comunidade apenas exigia de nós outros caminhos, para o qual não tínhamos modelos. Trazendo das referências históricas, especialmente da advocacia popular, o trabalho com movimentos sociais e suas lideranças, fomos provocados a reinventar formas de intervenção que levassem em consideração a identidade comunitária, seu modo próprio de organização.

Aqui, esbarramos na dificuldade da inserção comunitária, qual seja a ausência da relação *a priori* com um grupo, e os desdobramentos todos que ela nos provoca. Possivelmente, naquele momento, o NAJUP tenha percebido este desafio como situação limite, e esta tenha sido uma grande barreira intransponível para a continuidade do projeto.

2.2- O Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) com a comunidade da Aldeia Jaraguá: a vivência da dinâmica comunitária na extensão popular

2.2.1- O Met-MOCI

O PIAC foi implantado na Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB no ano de 1990, num período que a UFPB passava por uma reformulação na sua ação comunitária. Desde então, vem atuando em diversos municípios do estado da Paraíba numa proposta de “processo educativo direcionado ao desenvolvimento¹⁸ local dessas comunidades” (FALCÃO, 2006, p.39).

É desse período, a multiplicação de experiências educativas populares em apoio a movimentos sociais diversos em universidades federais¹⁹, destacando-se nacionalmente a experiência paraibana. Embora ainda distante de uma política efetiva de extensão popular, é

¹⁸ Posteriormente, é feita uma revisão crítica do termo pela compreensão de que “desenvolvimento” já era uma palavra apropriada pelo capitalismo e tinha perdido seu caráter emergente de outro modelo de sociedade equilibrado.

¹⁹ Embora com atividades diversas, podemos falar de uma presença mais visível da extensão nas Universidades Federal do Ceará, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e Universidade Federal da Paraíba, que destacamos neste ponto.

sentido claramente na UFPB a maior visibilidade das práticas extensionistas se comparada a outras universidades federais.

Seja pela quantidade e diversidade de projetos, seja pela preocupação da pró-reitoria em promover debates a respeito do tema. Mais sintomático ainda é que para os estudantes a extensão é sentida ao menos como uma possibilidade, assim como a pesquisa. Mesmo que por vezes distante, com recursos limitados, com intencionalidades diversas, mas a extensão “existe”.

É da multiplicação de algumas dessas experiências, com clara opção pelo fortalecimento e organização da classe trabalhadora, que surge a denominação de uma extensão popular. Um trabalho social útil (MELO NETO, 2006) porque produz conhecimentos e transforma realidades, alimentando o ensino com novos conteúdos e a pesquisa com demandas relevantes socialmente. É por ser parte fundamental dessa concepção e história de referência na extensão, que destacamos aqui a prática da extensão popular desenvolvida através do PIAC.

O destaque da experiência e a relevância em ser discutido aqui, diferencial em relação à prática das AJUP's, é seu processo de inserção comunitária a partir das vivências²⁰. Algumas atividades já vinham sendo desenvolvidas desde o ano 1987, na comunidade de Costinha, município de Lucena (Litoral Norte da Paraíba). Posteriormente acolhido pelo PIAC, a vivência foi experimentada em diversos projetos ao longo de 10 anos na perspectiva de criar uma nova metodologia de trabalhos em extensão universitária.

Como resultado teórico-prático do enfrentamento e reflexões na prática da extensão com comunidades, foi sistematizado um aporte metodológico próprio denominado Metodologia para a Mobilização Coletiva e Individual (Met-MOCI). Um instrumento que “possibilitasse uma maior integração entre os saberes popular e científico e ao mesmo tempo, oferecesse condições de uma maior aproximação acadêmica entre os estudantes das universidades públicas brasileiras e os trabalhadores numa perspectiva de estudarem soluções viáveis para seus problemas” (FALCÃO, 2006, p. 83).

Existe, assim, uma preocupação com a relação dialógica entre universidade e comunidade, e ainda, em como se dá esta inserção já que a universidade está na sua “torre de marfim” e seus estudantes muito distantes da realidade do povo. Vivemos uma situação

²⁰ O Estágio de Vivência em Comunidades tornou-se em 2005 um programa nacional desenvolvido em outras universidades, com financiamento do Ministério da Saúde, e tornou-se ainda mais conhecida nacionalmente com a Jornada Nacional de Extensão Universitária (JORNEXU), a partir de 2004, que consiste em uma vivência intensiva em que estudantes de todo o país convivem durante 20 dias com alguma comunidade onde há ou houve projetos de extensão pelo PIAC, no estado da Paraíba.

paradoxal, em que a ciência produzida (e muitas vezes reproduzida) na universidade não corresponde mais à realidade da vida.

Então, o processo de entrada na comunidade, que é também um processo de conhecimento, não segue a lógica positivista e cartesiana do processo de conhecimento da academia. Especialmente na transformação da relação sujeito x objeto, em que a comunidade passa a ser também sujeito do conhecimento sobre sua realidade em movimento (esta sim, o objeto). É por isso, que uma inserção comunitária (não apenas um contato) é tão necessária no processo de conhecimento e transformação da realidade.

A primeira fase do fluxo metodológico do met-MOCI, essa aproximação, une um diagnóstico técnico da realidade com suportes metodológicos das Ciências Humanas e Sociais, com uma avaliação para a troca de olhares entre agentes externos e comunidade. Este diagnóstico combina a descrição de distintos setores da vida comunitária (como os estudos de comunidade de orientação funcionalista) com atividades de politização e organização dos trabalhadores (como as enquetes operárias de tradição marxista) (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p.72).

Chegamos sempre com nosso olhar, nossos valores e nossas percepções e muitas vezes com o olhar unidimensional do nosso campo de atuação. Por isso, nesse diagnóstico devemos estar abertos para rearticular dimensões do conhecimento fragmentadas pelo modelo cartesiano hegemônico na ciência.

Como alternativa de superação dos nossos condicionamentos em um modo de pensar linear, estático e reduzido da realidade, o met-MOCI se apropria do pensamento complexo (MORIN) como possibilidade de “conhecer e reconhecer objetos e ações no seu contexto” (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p.10), perceber dimensões da realidade ocultadas pela ciência, mas fundamentais para nossas ações extensionistas muito mais próximas da vida.

O pensamento complexo parte de uma crítica ao modelo científico hegemônico caracterizado por Morin (2006) como “paradigma de simplificação”. Este saber científico, amparado desde o século XVII pela separação cartesiana entre o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), provocou o distanciamento que vivemos hoje entre ciência e realidade (MORIN, 2006, p.11).

No modelo cartesiano do pensamento, para se conhecer uma realidade ela deve ser distinguida em suas partes constitutivas, depois estas partes são isoladas e analisadas por campos específicos dando origem às disciplinas diversas. Daí dizermos que o modelo científico tradicional é fragmentário.

Ocorre que neste processo de separação e isolamento é ocultado tudo aquilo que está na fronteira entre uma e outra disciplina, aquilo que religa e interage nas partes, justamente aquilo que dá ao real a dinamicidade das coisas. Ou seja, há uma redução daquilo que era complexo à algo simples, mas sob pena de descaracterização do real na perda de sua característica fundamental: o movimento.

Deixando o objeto de ser o real, e passando a ser elementos disjuntos extraídos de cortes arbitrários do real, o pensamento cartesiano opera também uma abstratização da realidade. Um conhecimento cada vez mais mecânico, separado da vida e de qualquer reflexão sobre ela. É por isso que Morin (2006, p.10-11) chama a este pensamento hegemônico de “pensamento simplificador”, pois a partir da disjunção, redução e abstração constrói uma “inteligência cega incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real”.

Nossos condicionamentos por essa estrutura de pensamento fragmentada e objetivista tem como grave consequência o estreitamento de nossa percepção de mundo. “Perdemos a abrangência de avaliação proporcionada pela totalidade dos sentidos” (MARIOTTI, 2002) e passamos a depender quase exclusivamente da visão e ainda no limite do literal permitido pela racionalidade instrumental.

A necessidade de um pensamento complexo é a necessidade, então, de um pensamento multidimensional que apreenda (ver, entender e questionar) o mundo a partir de todas as relações objetivas e subjetivas possibilitadas pelos nossos sentidos. Outro modo de organização do nosso saber que permita ver a totalidade e reconheça a legitimidade do pensamento do imaginário. O que Mariotti (2002) enfatiza como “saber olhar”.

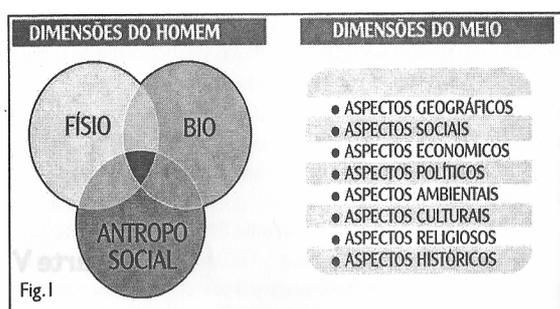
A prática extensionista na vivência se faz nesse “saber olhar”. A prática mesma ensina as limitações da racionalidade instrumental provocando seus sujeitos para uma compreensão mais profunda das relações em sua dimensão quantitativa (os dados) e qualitativa (o imaginário, os mitos, os símbolos, as compreensões que as pessoas têm de sua realidade). Trata-se aqui de um exercício de plurisensorialidade buscando perceber a realidade em sua totalidade e dinâmica.

A totalidade, no entanto, não é o tudo. O pensamento complexo traz das teorias sistêmicas (cibernética, teoria dos sistemas vivos) a compreensão de que somos seres vivos integrados ao universo, uma dimensão perdida na fragmentação da dimensão física, biológica e antropológica do humano. Mas esta é também uma noção simplificadora ao reduzir, agora inversamente, as partes a um “tudo”. Ou seja, suprimindo novamente as relações e implicações mútuas e constitutivas entre parte e todo.

Assim, totalidade é totalidade em movimento dialético. Onde inexistente um todo hipostasiado e harmônico, deslocado do movimento contínuo de desordem/ordem na organização da vida e das estruturas históricas e sociais que formam a realidade complexa (LOUREIRO, 2005, p.1479).

É então, esta totalidade que se busca no processo investigativo na primeira fase do fluxo do met-MOCI. Na elaboração do diagnóstico, exige perceber o homem (religando suas dimensões física, biológica e antropossocial) de maneira integrada e interagindo constantemente ao meio (nos aspectos geográficos, sociais, econômicos, políticos, ambientais, culturais, religiosos e históricos), ou seja, exige compreender a paisagem.

Faz parte também da compreensão da paisagem (realidade natureza/cultura) a identificação dos sujeitos e estes nos grupos e órgãos em que estão integrados. É nesse momento que a comunidade deixa de ser abstrata e se concretiza nas suas relações internas e externas como sociedade civil, Estado e mercado. Ou seja, como pessoas antigas, lideranças, técnicos, entidades, grupos (família, associação, vizinhos...) e órgãos públicos estabelecem relações de poder e constituem uma dinâmica própria.



Fonte: FALCÃO (2006, p. 84)

Assim, após o treinamento do olhar estamos mais aptos a perceber a dinâmica comunitária em sua totalidade. Mas, é na troca de olhares que se confirmam os elementos importantes (indicadores e variáveis chaves) da realidade e são definidos os caminhos da atividade educativa. Usando de expressão comum nos trabalhos de base católicos, trata-se de um ver, julgar e agir.

A troca de olhares são trocas de experiências onde ocorre a interação e integração das ações dos atores externos e internos (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p. 87). A interação se dá na (com) vivência mesma, nas relações concretas entre os sujeitos num processo inicial de quebras simbólicas e reconstrução do imaginário. É na convivência que o estudante se desfaz da imagem de “cientista” construída na comunidade, detentor da sabedoria, e ao mesmo tempo, a comunidade se desfaz como espaço exótico, *locus* dos

problemas sociais, que muitos estudantes imaginam. Passamos a ser juntos: gente com vontades, sonhos, problemas...

Com as quebras e trocas simbólicas ocorre um alargamento do imaginário e da visão de mundo dos sujeitos que permite a integração. Trata-se aqui de um processo mais profundo de entrelaçamento entre o saber e saber-fazer local, com o saber e o saber-fazer externo. Em outras palavras, “trocas de experiências entre o saber popular e o saber científico” (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p. 87).

Importante ressaltar que quando falamos dessas trocas, não estamos dizendo que a universidade aprende a prática da comunidade e esta, a teoria daquela. Estamos afirmando que tanto comunidade como universidade desenvolvem processos teórico-prático próprios. A integração e troca se dá quando saber/saber-fazer científico e saber/saber-fazer popular diferentes se confrontam produzindo um outro saber/saber-fazer. É nesse processo que se dá a criação de conhecimentos novos e alternativas concretas à resolução dos problemas dos trabalhadores.

Assim, no momento da interação são levantadas as demandas da comunidade, mas estas não são necessidades as quais os agentes externos levarão as soluções. Trata-se de se permitir ver. O processo de investigação é de percepção complexa, em outras palavras, de sua totalidade no movimento dialético da dificuldade/potencialidade. As aspirações da comunidade e os temas recorrentes na vida comunitária podem ser indicadores de caminhos possíveis da atividade pedagógica.

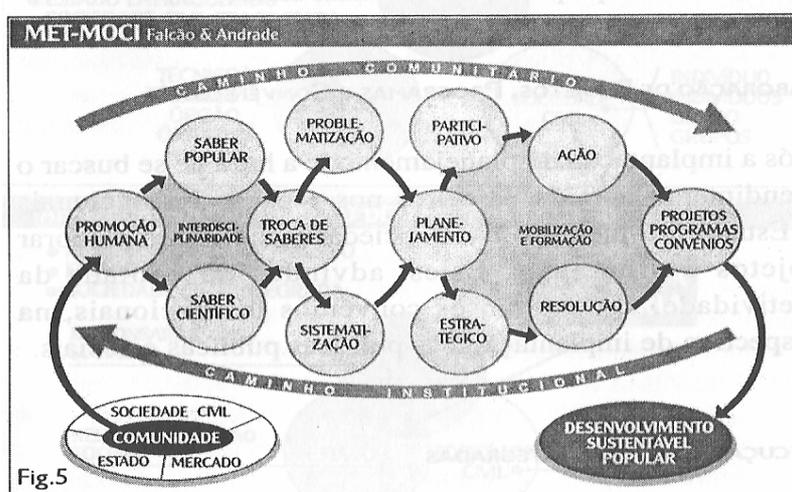
Esta potencialidade se expressa de formas diversas, mas caracteriza-se como resistência cultural às fragmentações da cultura capitalista, ou seja, são os fazeres e valores (no sentido concreto das relações mesmas, e não abstratizados) que mantém as relações de sociabilidades solidárias no dia a dia. Mas também são importantes dados objetivos como uma condição geográfica determinada, instrumentos de trabalho do dia a dia... É então, no cotidiano mesmo com o povo que vamos percebê-la, naquelas coisas aparentemente mais simples ou desimportantes.

Esta é a primeira, e mais delicada, fase do fluxo metodológico do met-MOCI e não se pode medir exatamente o tempo que ela pode durar. Dependerá muito do grau de mobilização da comunidade e do envolvimento dos agentes externos. É claro, no entanto, que a percepção da realidade e as trocas se mantêm como processo contínuo, mas aprofunda-se e toma novas configurações até o estágio da mobilização.

A partir daí o próximo passo, segundo o met-MOCI, é o planejamento (estratégico e participativo) em que são definidas as demandas prioritárias e busca-se envolver

e articular todos os atores, internos e externos, nas dimensões da sociedade civil, mercado e Estado. A elaboração de projetos, programas e convênios é etapa subsequente, e é aqui que o trabalho comunitário toma força para estabelecer relações institucionais na perspectiva de implantação de políticas públicas (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p.88).

A mobilização coletiva e individual é a última etapa. É quando são executadas ações integrais: uma economia solidária, no campo do mercado, relações solidárias no âmbito da sociedade civil e a garantia de políticas públicas pelo Estado. Ocorre quando os sujeitos individuais e coletivos integram-se no sistema democrático, dele participam e modificam-no.



Fonte: FALCÃO (2006, p. 96)

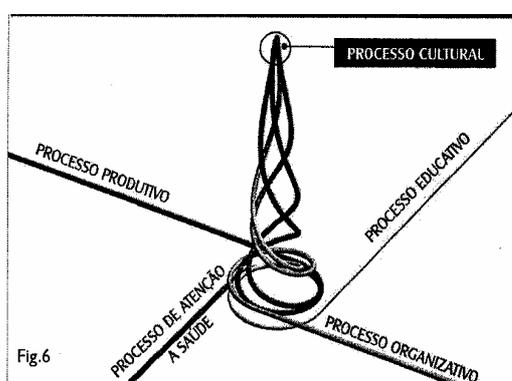
A partir dessas etapas, Falcão e Andrade (2003, p.73) fazem uma distinção conceitual quanto ao nível da intervenção comunitária. Falam de ação comunitária para a fase inicial do trabalho social, ainda sem um projeto, muitas vezes uma ação provisória ou de curta duração. Já em um trabalho comunitário se dá o início da mobilização, quando os atores internos já assumem facilmente ações e mobilizam mais os recursos naturais, mas ainda não há uma continuidade de organização e ação, que só se dá no nível mesmo da mobilização.

Nesses diferentes níveis de intervenção, durante a experiência histórica do PIAC, algumas dimensões de prioridade das atividades se repetiam, e assim, foram surgindo cinco eixos de diagnóstico, atuação e avaliação das atividades desenvolvidas. Estes eixos funcionam como facilitadores para “melhor ler a complexidade dos fatos, descobrindo a estrutura escondida ou imanente na realidade” (FALCÃO, 2006, p. 97).

Apesar das diversidades locais, percebia-se uma dimensão no processo da organização político-social, o processo de produção, o processo educativo, o processo da demanda de atenção em saúde, e o processo cultural. Correspondem essas dimensões, de forma dinâmica e interdependente, aos cinco eixos do método.

Tratava-se na prática, de perceber a realidade em cada um desses eixos, mas principalmente, onde estas dimensões encontram-se inseparáveis no trabalho social. Exatamente o lugar da prática interdisciplinar, ou seja, onde um está de tal forma integrado ao outro que se movimentam juntos. E ainda, capaz de movimentar as outras dimensões comunitárias, de mobilizar.

Falcão conta (2003, p. 93) que era a cultura o pivô do holograma. Ela ao mesmo tempo em que se realimenta das outras dimensões, possibilita uma leitura dos outros eixos como saber/saber-fazer característicos das outras dimensões. Estão nos hábitos, tradições, modo de ser e de pensar as dificuldades/potencialidades dos processos de mobilização.



Fonte: FALCÃO (2006, p.103)

2.2.2 - Treinando o olhar: O Met-MOCI na vivência do mutirão em Jaraguá

O trabalho aqui analisado é desenvolvido na aldeia indígena Jaraguá, localizada na Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór, no município de Rio Tinto - Paraíba. A área está dentro do Vale do Mamanguape, um espaço que abrange três Terras Indígenas (TI) e quatorze municípios em precárias condições de sobrevivência, estando seu IDH em 0,62. Foi por isso englobado pelo governo federal como um dos Territórios da Cidadania²¹.

Na Aldeia Jaraguá cerca de 300 famílias sobrevivem de forma dependente dos benefícios governamentais. A população indígena conta com serviços específicos de saúde e alimentação através da FUNAI/FUNASA e a ampla maioria dos moradores não índios contam com os programas da assistência social, especificamente federais como o Fome Zero. Além dos benefícios, algumas famílias desenvolvem ainda atividades de pesca do camarão e caranguejo, agricultura e pecuária em modelo familiar, no entanto, estas não garantem suas necessidades básicas.

O PIAC, em parceria com o Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (CONSAD), empreendeu a tentativa de um roçado coletivo de 70 ha

²¹ Território da cidadania são áreas com IDH muito baixo e por isso, institucionalmente formalizadas pelo governo federal, para integrar e potencializar políticas públicas.

para o plantio de feijão, milho, inhame, macaxeira e mandioca na perspectiva da garantia da segurança alimentar e do desenvolvimento local com a geração de renda.

Em agosto de 2008 as famílias iniciaram o mutirão reunindo-se todos os sábados e domingos para preparar parte da terra, que antes estava sob domínio da usina da cana ou inapropriada para plantio por ser área próxima do mangue e muito alagada. Aproveitando o período de seca, de agosto a novembro, foram abertas valas para drenar o solo. Nesta área em novembro e dezembro houve o plantio de milho e feijão.

Apesar do projeto sempre estar em diálogo com a comunidade, especialmente nas reuniões da Associação de Moradores da Aldeia Jaraguá, ou em reuniões convocadas especialmente para esse fim, das 140 famílias beneficiadas, somente 20 delas participavam dos mutirões.

Este foi motivo de críticas por muitos estudantes que visitaram a aldeia, e também contribuía com a falta de estímulo da própria comunidade. Alegavam que cada um só tinha interesses individualistas, pouca participação dos jovens, dentre outros problemas.

A comunidade enfrentou dificuldades também durante o roçado, pois a maior parte da área, que antes era ocupada pela cana, estava tomada pelo gengibre (não é a planta medicinal, é uma praga, uma espécie de capim de raízes profundas). De acordo com a comunidade, era preciso “cortar o gengibre antes da chuva” para que houvesse qualquer produção. A espera pelo trator, durante novembro e dezembro foi causa também de desânimo na comunidade.

Foi necessário superar essa visão fatalista e dependente para conseguir visualizar a viabilidade do projeto e seu potencial, para além da garantia da segurança alimentar, mas possibilidade de reconstrução da identidade indígena silenciada há 500 anos.

Todos os fins de semana, grupos de aproximadamente quatro estudantes eram recebidos por uma família²² participante do projeto para (com) viver nos seus fazeres diários, que incluía os trabalhos no mutirão, mas também o trabalho em casa, o lazer, o culto religioso...

O Método de Mobilização Coletivo e Individual (Met-MOCI) como acúmulo teórico resultante da prática histórica do fazer extensão no PIAC, ao mesmo tempo que orientou as atividades comunitárias, permitiu aos estudantes sua experimentação, aplicando e modificando-o, na experiência do mutirão.

²² Nessa experiência, era apenas uma a família que sempre recebia os estudantes. Mas essa não é uma regra. Muitas vivências já aconteceram em que os estudantes foram recebidos por famílias alternadamente, ou alojaram-se na escola local ou associação. Muitas vezes essa é a alternativa diante da falta de condição, inclusive alimentar, de uma família apenas.

Para os novos estudantes que se inseriram no PIAC, a experiência foi apenas uma vivência de seis meses acompanhando o mutirão do roçado coletivo na sistematização das ações já em andamento. Fomos aprendendo a perceber a dinâmica da comunidade e refletindo sobre nosso papel de extensionistas, questionamentos que nos fazíamos a partir de provocação das próprias experiências vivenciadas. Por isso, destacamos a vivência em comunidades como momento fundamental para as práticas em extensão popular.

O mutirão era a forma de entrada do estudante na comunidade porque não exigia dele, de imediato, uma justificativa de sua presença ali. Já havia um projeto em andamento e uma boa referência da presença da universidade na área. Com uma convivência mais naturalizada entre estudantes e comunidade, era possível perceber as relações que os sujeitos mantinham com sua cultura, fosse ela a produzida pela exploração histórica colonial ou dos seus modos próprios.

O mutirão era, por isso, espaço pedagógico privilegiado para percepção das relações e dinâmicas comunitárias, aquele momento investigativo da educação popular que Freire (1987) denomina na Pedagogia do Oprimido de “observação compreensiva”, que no met-MOCI é denominada de trocas de olhares, e na experiência anterior chamamos de estudo de realidade.

Mas, se por um lado, já havia uma relação institucional que dava suporte à entrada do estudante na comunidade, ainda não há nesse momento relação entre os sujeitos, pois que são ainda estranhos uns aos outros. Universidade e comunidade são ainda sujeitos coletivos abstratos, onde os indivíduos, estudantes e índios, têm o estranhamento reforçado muitas vezes pelo diferente espaço e papéis sociais que cada um representa.

A vivência dos estudantes na aldeia Jaraguá, foi nesse sentido, um exercício de treinamento do olhar para perceber a realidade complexa, e apreendê-la nos seus elementos quantitativos, mas preenchidos pelas representações simbólicas da vida das pessoas. Ou seja, elementos objetivos e subjetivos que compõem o quadro de dificuldades e potencialidades locais a serem consideradas para planejamento e execução dos próximos passos.

Buscou-se perceber, por exemplo, a relação geográfica com a atividade produtiva pesqueira da comunidade, a degradação do tecido social com o enfraquecimento do toré²³ e a crescente evangelização dos índios, a liderança do cacique e o processo eleitoral

²³ Segundo Palitot (2005, p. 187) o toré é “a expressão mais emblemática da etnicidade, da cultura e da religiosidade dos povos indígenas do Nordeste, [...] [constituindo] um conjunto ritual composto por música, dança, ingestão de bebidas e contato com os antepassados e outros seres espirituais através de transe mediúnico”.

municipal, o conhecimento e uso de plantas medicinais e o sistema de saúde pública, dentre outros elementos.

Mas pudemos perceber, que todas essas relações são características de modos de vida, e de uma percepção sobre eles, e que normalmente aparece como as contradições ou conflitos internos do processo histórico e cultural de construção da própria comunidade. Por isso a cultura aparece como o eixo que agrega e movimenta os outros aspectos (saúde, educação, produção e organização sócio-política) da dinâmica da comunidade, construindo a história.

Foi por isso, na reconstrução da história de Jaraguá que compreendemos as dificuldades citadas pela comunidade no mutirão, mas que faziam parte de uma dinâmica que envolvia além das 20 famílias participantes, toda a população de uma vila que já nasce com violência. Faz parte do nosso trabalho de extensionista, nesse momento, compreender essa história de opressão, mas de forma crítica sem se deixar levar pelo fatalismo, perceber as características de resistência, de manutenção e/ou recriação de suas sociabilidades próprias, seus laços comunitários. Em termos metodológicos, seus limites e suas potencialidades.

Acompanhamos uma mudança da forma de exploração do povo potiguara com o passar dos tempos e de modificações do interesse econômico. Após o período de exploração das terras e do povo potiguara desde o início da colonização, surge Jaraguá, já na década de 20, no período do auge do algodão²⁴ e início da industrialização brasileira, quando a família Lundgren constrói a Companhia de Tecidos Rio Tinto e torna-se proprietária de toda a região.

Com a crise da produção de algodão, e com a aversão crescente aos alemães na segunda guerra mundial, a companhia entrou em falência, continuando imóveis e terras dominada pelos Lundgren. Isso se mantém até final da década de 1970, quando com lançamento do PROALCOOL-Programa Nacional do Alcool, a CTRT inicia um processo de negociação das suas propriedades com a usina da cana²⁵.

²⁴ No período da economia algodoeira no Brasil, num processo de ampliação de sua indústria, a família Lundgren inicia em 1918 o processo de drenagem das águas, abertura de caminhos na mata e planificação do terreno para a construção da fábrica de tecidos Companhia de Tecido Rio Tinto (CTRT) (Amorim, 1970). Além do impacto ambiental, a explosão demográfica transformou rapidamente a vida local. Veio o desmatamento (destinado a construção e lenha na fábrica), a abertura do rio (para a construção de um porto para escoamento da produção), máquinas e funcionários técnicos da Alemanha e restou à população local cerca de 15 mil postos para operários de baixo escalão. Jaraguá é construída como uma vila para que caboclos e migrantes pudessem fixar residência e, mediante pagamento de aluguel para a CTRT, pudessem ali residir. Em meados da década de 30, a companhia já detinha a marca de maior complexo têxtil da América do Sul, recebendo a visita do chefe do estado novo, Getúlio Vargas.

²⁵ Desta vez, passam a exercer controle sobre as terras o Grupo Agropastoril Rio Vermelho S/A, Agroindústria Camaratuba (AGICAM), Usina Japungu e Destilaria Miriri. Mais uma vez, a ocupação da terra pelas usinas acontece de forma conflituosa, marcada por perseguição e expulsão de pequenos agricultores, foreiros e arrendatários.

A história Potiguara é então marcada pela expropriação de suas terras, fator fundamental de subordinação dos seus modos próprios de organização. O colonialismo, no rompimento da relação do índio com a terra, torna-o alienado da sua condição de produtor da própria vida. Fez dos índios escravos, dos caboclos operários de fábrica e hoje, cortadores de cana.

A relação com as usinas é um processo contraditório em que ao mesmo tempo muitos moradores de Jaraguá dependem do trabalho nas usinas, mas são impedidos de plantar pelo terreno ocupado pela lavoura da cana, ou até mesmo a pesca prejudicada pelos “acidentes” ambientais com os dejetos químicos.

Mas a perda da relação com a terra, traz na dependência econômica apenas a ponta do iceberg de um longo processo de embranquecimento e enfraquecimento do ser índio com a invasão dos cultos evangélicos que proíbem inclusive a brincadeira do coco de roda. Em Jaraguá existe apenas uma igreja católica (não há nenhuma evangélica) e isso se dá pela força e resistência do pajé, que mantém, ainda que com um grupo reduzido, os trabalhos com a jurema.

O processo de embranquecimento resultante do colonialismo é acompanhado pela tutela do Estado. Desde a instituição do Sistema de Proteção ao Índio (SPI) até hoje com as práticas assistencialistas da FUNAI/FUNASA mantém-se a relação de dependência e a negação do índio como sujeito.

A reorganização indígena se fortalece muito com o processo de retomada das terras, ainda em processo judicial e enfrentamento com as usinas para as retomadas. É durante esse processo que a comunidade mesmo vai “aprendendo a ser índio”, como contou-nos um integrante do mutirão: “A gente tinha esquecido como era ser índio, agora faz sete anos que a gente está aprendendo”. Por isso as falas recorrentes do individualismo ainda marcantes no mutirão mostram os entrelaces de uma identidade branca em constante conflito com uma identidade indígena que vai sendo reconstruída no processo de luta.

Em uma cotidianidade onde os saberes-fazeres hegemônicos reproduzem o individualismo e o desejo por um mundo “urbano e civilizado”, tentar resgatar uma cultura indígena pode parecer negação da modernidade e segregação daqueles “outros”. Muitos estudantes, ao chegar a Jaraguá e se confrontarem com uma realidade que mais parece de uma vila rural (e não do mito de ocas e índios pelados) se perguntaram por que recriar uma identidade indígena? Não poderíamos falar de pequenos agricultores?

Percebemos que a questão não é simplesmente da luta pela terra, trata-se antes de questão de territorialidade. Ou seja, o elemento terra carrega todas aquelas dimensões

culturais de um modo próprio autônomo de vida: um direito popular (nas formas extra-oficiais de resolução dos conflitos pelos caciques), uma medicina tradicional, os conhecimentos úteis no dia a dia, que depende da terra para se realizar plenamente, mas não reduz-se a sua posse numa concepção de propriedade privada individual.

O mutirão contribui aqui como espaço pedagógico também para as famílias que estão envolvidas nele, através da experimentação de um modo de trabalho que os integra e os faz se perceberem como coletivo. A união da comunidade, e seu desdobramento em mobilização, é forma de estabelecer uma relação de cultivo com a terra e um trabalho coletivizado sem fins de exploração de um ser humano por outro.

Trata-se de canalizar o potencial do saber e saber fazer do mutirão (que os índios estavam acostumados a praticar nas farinhadas, nos tapamentos de casa, nas pescarias, nas caçadas e nas festas) (FALCÃO, 2003, p.122), para recriar uma sociabilidade solidária que se contraponem à ética capitalista do individualismo. A experiência sinaliza para a potencialidade de um modo de produção solidário em que a terra traz o elemento concreto, no mínimo, de garantir a segurança alimentar.

O mutirão não teve os resultados quantitativos esperados, não foi feito o plantio coletivo e reativada a casa de farinha. Há anos vendo os tratores da usina cortarem suas terras, não percebiam outra forma de preparar o terreno. Na espera pelo trator, durante novembro e dezembro, passou o tempo da plantação. Ainda assim, algumas famílias, muitas que antes não tinham o hábito de plantar, utilizaram parte da terra e o *paul* drenado e colheram feijão e inhame nos seus quintais. Ou seja, a produção foi familiar.

Esse foi um resultado importante para nossa avaliação e compreensão da importância da unidade familiar de produção. Imaginávamos que uma contraposição ao modelo da propriedade privada seria necessariamente a propriedade coletiva, em que todos os momentos da produção fossem coletivistas.

Mas essa perspectiva só se confirmava se olhássemos para o momento do plantio, na roça. Inclusive não chegamos a conhecer muitas das esposas e filhos cujo esposo participava dos roçados. Não nos atentamos para essa dimensão familiar da produção, e foi justamente esta que se manteve por iniciativa própria quando os mutirões deixam de acontecer.

Depois, nos atentamos para o que dizia Falcão (2003, p.124), que em termos econômicos, neste tipo de ação existe uma verdadeira dialógica entre o coletivo e o individual (familiar). Ou seja, o projeto, os meios são coletivos, mas a produção é familiar, que é normalmente o que acontece no campo.

Dessa forma, a família é também uma instituição educativa básica. É o espaço privilegiado onde são transmitidos os conhecimentos da pesca, da agricultura, das rezas... “No meio familiar se aprende fazendo”, e esta é a forma tradicional da *exo* aprendizagem (Falcão, 2003, p.146).

Com o passar do ano, os estudantes não continuaram as vivências. Ou pela dinâmica do fluxo de entrada e saída anual de estudantes no programa, ou ainda pela não aprovação do projeto (consad-extensão) que financiaria as atividades, especialmente o transporte e bolsas para os estudantes. Apenas alguns, esporadicamente e em caráter pessoal, continuam as visitas, mas não houve continuidade ao trabalho comunitário visando uma mobilização. A dinâmica de intensos conflitos internos também interferiu para a não continuidade do projeto.

Durante os seis meses que durou a ação comunitária dos extensionistas do PIAC em Jaraguá foi perceptível algumas mudanças atitudinais tanto por parte dos estudantes, quanto por parte de algumas pessoas da comunidade. Por parte dos estudantes, principalmente, percebemos que estamos imersos nas dinâmicas sociais no bairro onde moramos, na cidade onde vivemos, ou seja, nos percebemos também como gente em transformação e potenciais transformadores da nossa realidade.

Com a convivência, e aquele descrito processo de quebras simbólicas, vamos percebendo que aquela realidade é também a nossa realidade. Por isso fazemos trabalhos comunitários: somos parceiros no processo de transformação das nossas, a mesma realidade. Esse entendimento gera nos extensionistas um comprometimento com a sua prática na extensão, ao mesmo tempo constitui sua autonomia. A compreensão de cada um, e de si, no processo de mobilização.

Já por parte da comunidade, percebemos que algumas pessoas a partir da relação com os extensionistas desenvolveram também a percepção do seu papel na dinâmica de Jaraguá, de modo que isso provoca nessas pessoas a possibilidade de ações que ampliem suas potencialidades nas atividades comunitárias.

Depois de um ano, do projeto, em visita à família que sempre nos recebia (e ainda nos recebe) percebemos uma sensível melhora na perspectiva de vida da família e com muito mais força, fazendo parte das conversas cotidianas, o auto-reconhecimento como indígenas. Para as crianças, é como uma brincadeira de se representar.

Ao final de mais um período de ação comunitária, e mais um período em que não foi possível dar continuidade na ação de mobilização, nos perguntamos reflexivamente. Em que estudantes podem efetivamente contribuir na organização comunitária?

Ainda reconhecendo nossa dificuldade de sistematização, e de retorno delas quando conseguimos realizá-las, também fica a pergunta quanto ao que realmente temos feito em conjunto com estas pessoas. Que troca verdadeira está ocorrendo entre saber e saber-fazer do povo e saber e saber-fazer da universidade?

2.3 - O Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (NEP) com a Comunidade Quilombola de Paratibe: a busca do jurídico na extensão popular

O Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru (NEP) é um grupo ainda novo, mas conta com uma experiência muito interessante na sua prática que traz elementos clássicos das AJUP's mesclada à vivência em comunidades, comum na extensão popular. Essa diversidade se deve principalmente por ser um grupo composto por estudantes da graduação e do mestrado em Direitos Humanos, e muitos já vinham de experiências extensionistas diversas.

Em seu planejamento do início de 2008, o NEP avalia que deveria se dedicar mais profundamente a uma atividade comunitária, ao lado dos eixos de articulação com movimentos sociais e internamente na universidade, e de atividades formativas que realizava. De fato, desde seu surgimento o grupo vinha desenvolvendo algumas ações comunitárias (como por exemplo na “terra do nunca”, região do baixo Roger, e uma tentativa de acompanhar grupos de produção em economia solidária), mas era preciso agora concretizar uma atividade mais continuada.

Analisaremos aqui apenas esta atividade de maior continuidade, iniciada em fins de 2008 e que ainda está em andamento, desenvolvida com a comunidade quilombola de Paratibe. A aproximação se deu inicialmente com a presidente da associação da comunidade quilombola, através de um contato anterior de um membro no NEP na realização de um curso²⁶ com quilombolas e indígenas.

Nesse período, o NEP, através do Centro de Ciências Jurídicas, passava por uma seleção no Ministério da Justiça (Projeto Pacificar) para financiamento de atividades extensionistas com esta comunidade quilombola, localizada em João Pessoa, com a Aldeia Potiguara Monte-Mór, no litoral norte, e com o assentamento Vida Nova, no litoral sul. O

²⁶ Amanda Santos Soares, integrante do NEP à época também estudante deste Programa de Pós-Graduação, participou da construção do projeto Mojubá-Ymyrapytã, um curso de extensão com lideranças indígenas e pra quilombolas, financiado pela SEPPIR e realizado pela Dignitais - Assessoria Técnica Popular, entidade da qual também faz parte. Na ocasião, outras duas estudantes (Danielle Marinho e Kattiany Irly) integrantes do NEP participaram do curso, onde também puderam conhecer esses movimentos.

projeto²⁷ pretendia compreender e refletir sobre as diferentes práticas de resolução de conflitos destas comunidades em sua diversidade, mas tendo ponto comum a luta pela terra.

Porém, devido a morosidade e dificuldade com algumas documentações, decidimos iniciar os trabalhos, independente da aprovação e liberação dos recursos. Foi assim que em outubro de 2008, iniciamos as visitas de vivência em Paratibe, pelo motivo objetivo de ser o local mais próximo, em que nosso único custo *a priori* seria com o transporte.

Aqui, a vivência eram visitas mesmo, onde a presidente da associação nos acompanhava em grupo de no máximo quatro estudantes, e apresentava a comunidade. Aos poucos, começamos a participar também das reuniões da associação que acontecem uma vez ao mês. Foi um momento em que começamos a perceber os elementos e espaços comunitários considerados importantes para a comunidade, mas havia uma certa dificuldade em estabelecer uma relação mais íntima com outras pessoas.

O fato de já ter passado por ali um grupo de estudantes os quais não desenvolveram nenhum trabalho “efetivo” e de eles terem abandonado a comunidade eram fatores importantes. Por outro lado, não sabíamos exatamente “como fazer”, não tínhamos no projeto a clareza metodológica do processo de percepção da dinâmica dos conflitos e da resolução deles. Mas foi no processo mesmo que fomos resignificando o “que fazer” e fomos descobrindo o “como fazer”.

A primeira orientação, e que trazíamos das experiências das vivências, era que vamos aprendendo fazendo. Esse era um desafio pra todos nós, e principalmente pra quem nunca tinha ido a uma comunidade. Se tratava de sair do nosso lugar de conforto, do estável universo da faculdade de Direito e das relações com “nossos iguais”, e se arriscar no desconhecido e sobretudo, ver a possibilidade de encontro no outro.

Assim, enfrentando mais esses desafios internos, e aprendendo a compreender a comunidade, realizamos em dezembro de 2008 uma sistematização inicial para diagnóstico da realidade em Paratibe. Primeiramente, separamos tópicos importantes, tomando como referência um modelo de diagnóstico de conflitos de uma experiência de Justiça Comunitária no Distrito Federal, e o detalhamos com elementos do met-MOCI. Dentre os tópicos: 1- Caracterização da área; 2- Espaços de referência; 3- Grupos/entidades; 4- Pessoas de referência; 5- Elementos da identidade; 6- Conflitos significativos e 7- Possíveis

²⁷ O projeto intitulado “Justiça comunitária: construindo uma prática dialógico-restaurativa de resolução de conflitos em comunidades do Estado da Paraíba” foi selecionado pelo Ministério da Justiça, mas em virtude de empecilhos burocráticos teve apenas parte do recurso executado, sendo devolvido o referente a dez dos doze meses de trabalho previstos.

encaminhamentos. Posteriormente, a partir dos comentários fomos preenchendo aquele quebra-cabeça.

A partir daí, pudemos caracterizar Paratibe como uma comunidade quilombola urbana (rural e urbana) que vai se descaracterizando enquanto comunidade já se tornando área contínua do bairro de Valentina, a noroeste. Cortada pela PB-008, via de acesso ao litoral sul turístico, também tem se intensificado a construção de condomínios para fins de especulação imobiliária. Com o desmembramento do território, e o conseqüente enfraquecimento da identidade, muitas pessoas já não sabiam dizer dos limites, e se as regiões da Estiva, Grota e Maribondo, fazem parte da comunidade quilombola.

Identificamos que ainda há subsistência na pesca (do caranguejo e camarão) e na coleta de frutas da estação, para consumo interno e para venda nas feiras. Mas cada vez mais comum é o deslocamento para trabalhos fora da comunidade, os homens como pedreiros ou serventes, e as mulheres trabalhadoras domésticas nas casas de família. Não há em Paratibe cooperativas, sendo que havia um projeto de avicultura implementado pela prefeitura, mas os poucos moradores que aderiram não estavam obtendo sucesso na produção²⁸.

Há também o projeto para construção de uma padaria comunitária que criaria empregos para a população de Paratibe, mas para ser construída no terreno do bairro ao lado. Isso corresponde à política da prefeitura, que considera o quilombo parte do bairro Valentina, não reconhecendo sua história de resistência. Inclusive, a prefeitura é construtora de dois dos maiores condomínios dentro da terra quilombola, estes em parceria com a caixa econômica, para fins de moradia popular.

Interessante ver que no mapa oficial do município, Paratibe é considerada área verde, e isso traz como conseqüência a impossibilidade dos moradores receberem cartas, já que não há registro de endereço nos correios. Mas, ao contrário, as contas de energia²⁹ chegam impreterivelmente. Quanto aos serviços básicos de saúde, há um CAIS que atende toda a região. Há também duas linhas de ônibus (uma direta e uma integrada), mas uma grande parte da população usa a bicicleta como transporte devido ao alto custo e demora dos ônibus.

Assim, não há espaços público-estatais de referência na comunidade, mas a Igreja Católica, onde, até sede própria, ocorrem as reuniões da associação, o rio e o campo de

²⁸ O projeto era financiado pelo programa Empreender, da Prefeitura Municipal. Hoje não há mais moradores participantes porque as galinhas desenvolveram uma série de doenças, e morreram.

²⁹ Somente após um ano na comunidade tomamos conhecimento do funcionamento da divisão da energia, que se dá pelos sítios das famílias. Em alguns sítios, onde há um maior número de casas há uma péssima qualidade da rede o que causa transtornos para os moradores.

futebol são espaços simbólicos muito importantes onde se movimenta a comunidade. Também como espaço de referência, é o grupo de capoeira com as crianças e adolescentes, que funciona com fundamental elemento educativo.

A capoeira atua como importante elemento de fortalecimento da identidade contrapondo uma negação dela na educação formal. Nesse sentido também o rio, ainda hoje espaço de lazer, mas referência simbólica aos banhos de rio em dias de novena e brincadeira de coco. Talvez por essa referência tão importante da história é que as negando, os evangélicos negam também a identidade quilombola. E ainda, com a expansão urbana, muitos dos antigos já se mudaram e muitos que não fizeram parte dessa história chegam hoje ampliando os elementos de complexidade dessa realidade.

A questão dos vizinhos não originários tem acirrado os conflitos. São estes, normalmente, os granjeiros que se apropriaram da zona permanente de preservação ambiental e impedem o acesso da população ao rio. Ou ainda construtores, que transformam um antigo sítio em quantas casas geminadas puderem ser alicerçadas, construindo cortiços chiques.

Uma consequência desse processo desregulado de expansão é o aumento da violência urbana, muitas vezes associada ao consumo de drogas/álcool, e aprofundada pela falta de um espaço de lazer, o esquecimento das brincadeiras tradicionais, a proibição de acesso ao rio e ao campo de futebol. Estas têm sido as demandas concretas mais sentidas com o desequilíbrio comunitário.

Neste momento, tínhamos clareza e concretude de que o grande conflito em Paratibe, que arrasta todos os outros, centrava-se na questão da territorialidade. Mas ainda tínhamos poucos elementos de como ele operava ali dentro, do nível de percepção que a comunidade tem dessa invasão que vem sofrendo, se reconhecia que estava sendo violada em seus Direitos de quilombola. Esse conflito começava a envolver também outros agentes externos como o INCRA (órgão responsável pela demarcação), a Prefeitura Municipal e a AACADE (Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes).

A tarefa era, então, aprofundar essa percepção mas agora com mais clareza do que estamos olhando, e também pessoas de referência com quem contar nesse processo. As lideranças, os/as artesãs, as pessoas mais antigas, os/as pescadores.... Ana, Jorlene, Dona Nazaré, Iracema, Seu Bil, Corina... Coincidência ou não, quase todas mulheres. E também atores externos que estavam muito presentes na comunidade: João Paulo, professor de capoeira e estudante universitário, Ronízia, antropóloga do INCRA, Francimar, presidente da AACADE.

Fizemos então uma reunião de retorno desse primeiro momento, com a proposta de aprofundar essa percepção, mas já nos dispomo a assumir algumas tarefas de parceria com a comunidade, no que ela achasse que pudéssemos ser úteis. É onde aparece explicitamente o lazer como demanda concreta. Tínhamos uma vontade, nesse momento, de produzir um vídeo com a comunidade recontando sua história, mas sabíamos que isso deveria ser um instrumento para o aprofundamento da questão da terra.

Após visualizar esse primeiro diagnóstico, refletimos concretamente qual era o papel do Direito na nossa atuação. Essa questão foi importante porque na prática da extensão popular, vários elementos surgem como potencialidades de atividades, e se não tivermos muito cuidado, acabamos desprezando o jurídico, como potencial mobilizador, e principalmente, como uma demanda real que deixamos de lado por parecer estar reduzida a uma questão técnica. Ou seja, nesse momento, começamos a refletir profundamente em como exercer uma ação extensionista popular que trouxesse a educação no Direito, e o Direito na educação.

Em analogia a problemática da educação em saúde, analisada por Falcão (2003, p. 93), podemos explicar melhor a questão da educação jurídica. As AJUP's justificam sua existência no fato de que a falta de conhecimentos sobre seus direitos é uma barreira no acesso à justiça. É impossível a luta pela justiça, se não se tem consciência dela. Mas, não se tem consciência dela justamente porque ela é negada, e essa condição naturalizada historicamente. Assim, a situação quase paradoxal: como mobilizar pessoas para lutar pelos seus Direitos se, não tem consciência deles, e se é no processo de luta mesmo que se constrói consciência?

Aqui aparece o desafio de uma ação educativa concreta, no processo de luta, ao mesmo tempo de uma luta reflexiva, percebendo sua dimensão educativa. A educação é essencial então, para a desmistificação do Direito em si e na instrumentalização dos indivíduos e movimentos para sua conquista, mas isso só pode acontecer de forma emancipatória se articulado às especificidades locais, às maneiras próprias de organização, de conceber e resolver os conflitos, às tradições que expressam direitos populares. É a complementaridade entre o saber e saber-fazer jurídico oficial com o saber e saber-fazer do jurídico popular, que se dá na dimensão cultural.

Assim, atentos e cuidadosos de não atropelar a comunidade com o “nosso Direito”, mas assumindo nossa condição também de sujeitos do processo, em março de 2009 nos dividimos em eixos que correspondiam a potencialidades pessoais dos membros do NEP

(pelos trabalhos que já desenvolvia, ou queriam se aprofundar) e as demandas/potencialidades percebidas no diagnóstico.

Internamente, isso era necessário porque a ação comunitária não era a única atividade do NEP, e cada um dos membros desenvolvia suas pesquisas e/ou militância no movimento estudantil ou outro movimento. A perspectiva estratégica da articulação das atividades era orientada “contra o desperdício da experiência”, parafraseando Santos (2001), e objetivava fortalecer a unidade das ações de pesquisa e extensão e fazer com que elas em alguma dimensão se entrelaçassem no dia a dia da ação comunitária em Paratibe.

Articulado com a demanda concreta por lazer e consciência ambiental devido ao excesso de lixo foi criado o eixo “direito à cultura e lazer”, que aproveitando a organização do grupo de capoeira, iniciou oficinas de percussão com materiais recicláveis. Ao mesmo tempo em que se criava uma opção de lazer, esse eixo articulava o trabalho com os jovens no resgate de uma musicalidade parte da cultura negra, e discutiria a questão ambiental a partir da transformação do lixo em instrumentos musicais.

Na demanda concreta dos conflitos fundiários, dos vizinhos não originários e da crescente especulação imobiliária, criou-se o eixo “direito à terra”, que se aproximou do INCRA para saber em que fase estava o processo de demarcação do território e as possibilidades de nossa contribuição, e buscou também informações quanto a postura da prefeitura municipal no processo.

E por fim, o eixo “identidade e gênero”, numa ação de fortalecimento da identidade que articulava a história de Paratibe com o papel de destaque que as mulheres desempenham no dia a dia comunitário. Esse eixo não se desenvolveu porque os estudantes responsáveis, por motivos pessoais assumiram outras tarefas, internas ou externas ao NEP.

Já em abril ocorreu o desmatamento ilegal de uma das granjas que faz parte do território, mas que está em área permanente de preservação ambiental. O que a comunidade conta é que seriam construídas 200 casas populares no terreno localizado em frente a igreja, onde há muitos anos as mangueiras, cajueiros, goitis, macaíbas, mangabeiras e coqueiros eram lugar de brincadeiras antes e após as missas. Houve aplicação de multa pela Secretaria do Meio Ambiente, e acompanhar os detalhes desta questão também passou a ser uma das tarefas do eixo “terra”.

Foi esse desmatamento também que nos esclareceu a relação da Prefeitura no processo, que sempre se colocava a disposição da comunidade, especialmente na doação de materiais para suas festas, mas era responsável pela construção de dois conjuntos de casas populares dentro do território.

Fizemos também neste mês uma atividade de formação interna para suprir a ausência da grade curricular com o tema: “A questão quilombola: conjuntura nacional, processos de demarcação e identidade cultural”. O que ajudou-nos a compreender as fases do procedimento demarcatório, o trabalho que está sendo realizado pelo INCRA.

Também em abril, no mesmo dia em que fizemos o retorno para a presidente da associação sobre a situação do procedimento demarcatório no INCRA, foi feito o primeiro contato para as oficinas de percussão. Havíamos combinado com João Paulo (o professor de capoeira) de apresentar a idéia para as crianças e jovens no final do treino. Apresentamos um vídeo da experiência de outro grupo, e com a disposição e compromisso de todos, começamos no final de semana posterior a confecção dos primeiros instrumentos: ganzá feito com latas de cerveja e sementes.

As oficinas de percussão coincidiram com um momento de expansão das atividades culturais, cujo núcleo aglutinador era a já consolidada capoeira afro-nagô Paratibe. Nesse momento, construía-se uma articulação para iniciar também aulas de hip-hop, e posteriormente makulelê e violão, constituindo um projeto intitulado “Paratibe em Ação”. Essas atividades montaram apresentações e foram atração principal da “1ª Festa da Mãe Quilombola”, realizada pela Associação com contribuição desse grupo.

Aproveitando a mobilização da comunidade em torno da realização das festas, atividades que reúnem e despertam interesse de mais pessoas, contribuímos com a Associação na realização da “festa da mãe quilombola”, posteriormente do “São João quilombola” e já em novembro da “Semana da Consciência Negra”.

No dia das mães, apresentamos o teatro “Seu Lixo e Dona Tralha”, que com muito humor problematizava a questão do lixo. Esse foi um importante ponto de entrada simbólico na comunidade, fortalecido ainda mais com a dinâmica das visitas e principalmente com as quebras simbólicas quando literalmente, colocamos o pé na lama. Contribuímos nas tarefas organizativas, na construção da palhoça para a festa, na confecção da decoração, e em cada intervenção particular uma forma de trocar conhecimentos, reforçando a necessidade do trabalho coletivo.

As oficinas de percussão eram realizadas por um músico, o qual já tinha experiência no trabalho de educação com crianças. Ele posteriormente foi contratado pela Prefeitura municipal vinculado ao PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), programa do Governo Federal. Assim, nosso trabalho se desvinculou da percussão, mas manteve-se o laço com as crianças e jovens, um grupo da comunidade que sempre esteve envolvido ativamente nas atividades.

Outro grupo de potencialidade é o das mulheres, como ressaltamos anteriormente. Em julho, um grupo de 15 mulheres formado na reunião da associação, começa a se encontrar duas vezes por semana, em reuniões em que ensinavam e aprendiam artesanatos variados, mas especialmente o crochê.

Muitas mulheres já fazem trabalhos manuais, e algumas até vendem seus produtos, mas sempre em caráter isolado e como atividades de “ajuda” na renda familiar, e muitas vezes considerada um não-trabalho. Por isso, há neste grupo, uma possibilidade de valorização das mulheres, de reconstrução das relações de trabalho coletivas e de visibilidade de uma identidade a partir do artesanato quilombola.

Nossa participação nestas reuniões, em grupo de duas estudantes, era mesmo como aprendizes de crochê. Enquanto batalhávamos com os pontos que muitas faziam velozmente, partilhávamos um pouco do dia a dia de cada uma e tentávamos sempre ressaltar a potencialidade das peças que elas produziam de maneira pontual para uso doméstico. Esse grupo se reuniu até outubro, produziu peças que foram expostas na semana da consciência negra, mas desmobilizou-se por falta de material.

Em agosto, a discussão sobre território e identidade ganha força e começa a ser sentida na comunidade quando, em reunião da associação, é apresentado o RTID (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação) parcial. O trabalho, neste momento, tinha como objetivo “levantar dados etnográficos que revelassem a relação da comunidade com seu território para fins de regularização” (RTID parcial). E teve como resultados:

Comprovação de aproximadamente 200 anos de posse da terra, a partir do resgate da história da comunidade desde o início do século XIX, com registros oficiais, históricos, orais e paroquiais; Todo o material recolhido durante a pesquisa revela uma história de luta pela terra (desde a façanha de conseguir declarar as terras no período da Lei de Terras de 1856); as relações de parentesco com casamentos endogâmicos, presentes ainda hoje na comunidade; a ancestralidade negra e toda a carga de discriminação acarretada por ela; o processo de expropriação da terra que passa pela venda ou troca por “ninharia” como “cuiá de farinha” e “farda de soldado”; as estratégias de sobrevivência, dos assaltos na Cruz das Almas, passando pelo acobertamento de contrabando até a emergência da identidade quilombola que organizou a comunidade em associação, lhe trouxe direitos e ajudou a formar redes de solidariedade.

Configuração de um novo território, agora urbano, resultado do processo de expropriação e expansão da cidade sobre o antigo território de Paratibe (RTID Parcial).

A apresentação destes resultados foi um importante momento em que a comunidade se viu nas fotos, no mapa, e nos slides apresentados, e teve a dimensão de sua história de, pelo menos, 200 anos de resistência. Tornou-se mais concreto que está em

processo a demarcação das terras, que muitos nem sabiam que eram deles, e nem porque era deles (especialmente as granjas, o rio, o mangue).

Na ocasião o NEP apresentou o filme “Território ameaçado: São Francisco de Paraguaçu”, que mostrava a história semelhante de um quilombo da Bahia. Também foi um importante momento em que os presentes se identificaram com os modos de vida daquelas pessoas do filme, também os rios, o mangue, as danças, a jurema...

A apresentação do laudo parcial e do filme, e as reflexões provocadas por elas, tornaram-se um momento educativo muito intenso, onde, inicialmente as pessoas se identificaram com aquela realidade e posteriormente, como elemento novo do processo educativo, é trazida a necessidade da luta e organização comunitária para a defesa do território. Não bastava o laudo do INCRA, ou esperar o decreto de posse.

A comunidade deveria aqui definir quais eram os marcos do território que seria reivindicado para demarcação, já que grande parte dele já faz parte dos bairros Sonho Meu e Nova Mangabeira. Uma recomendação do INCRA é que fossem colocadas placas nesses locais para informação dos muitos turistas que passam pela PB-008. Também foi definido um encaminhamento para uma apuração do desmatamento ocorrido em frente a igreja, local onde ocorria a reunião.

Assim, reunidos os esforços da Associação, com apoio do NEP (especialmente um novo membro que é também advogado) e AACADE, foi convocada audiência na qual o Ministério Público Federal da Paraíba (MPF) recomendou à Prefeitura que não autorizasse a implantação, operação, comercialização de qualquer loteamento, ou construção dentro da área onde pretende como sua a comunidade quilombola de Paratibe, sem a aprovação da comunidade por seus legítimos representantes, e promovesse a demarcação da área através de georeferenciamento.

Foi uma importante vitória, especialmente do ponto de vista de ter o ministério público reconhecido a existência e se manifestado a favor da defesa da comunidade quilombola, ainda que esta não esteja demarcada. Uma afirmação da possibilidade da conquista do Direito a que sempre foram negadas. Mas sabemos que a decisão não tem força de garantir a fiscalização para proibir que construções ilegais ocorram e que sejam posteriormente reguladas pela prefeitura, estratégia que vem usando o setor imobiliário.

Nesse momento fica clara a necessidade de acionamento dos órgãos oficiais de justiça, mas a clareza também dos seus limites. Nesse caso, a decisão fortalece com mais argumentos de legitimidade a fiscalização que os próprios moradores realizam. Dá a eles a

certeza que muitos ainda não tinham de que essa terra é da comunidade, que não pode ser vendida, construída ou desmatada.

Avaliamos posteriormente, que poderíamos ter utilizado essa decisão como potencial mobilizador, através da divulgação massiva e incentivo das fiscalizações comunitárias. Esta defesa de certa forma acontece, especialmente nos terrenos da mata e menos urbanizados. Entretanto, nas áreas mais urbanizadas, o processo de luta apresenta suas contradições maiores.

Não diferente de outros casos, o oprimido depende economicamente do opressor. Muitos moradores de Paratibe dependem do serviço de construção desses mesmos condomínios. E ainda, muitos dos sítios originais foram transformados em loteamentos há anos atrás, e são esses lotes onde os moradores não tem o vínculo histórico com a terra mais vulneráveis às vendas para o setor imobiliário.

Por isso, apostando no fortalecimento da identidade comunitária como elemento fundamental da garantia do Direito, e aproveitando a dinâmica de movimentação a partir das atividades culturais, contribuimos com a associação na realização da “Semana da Consciência Negra”, que ocorreu de 20 a 29 de novembro de 2009.

Para nós, a Semana da Consciência Negra tinha o desafio de promover a ampliação da participação da comunidade nos processos de organização das atividades gerais, e também uma participação mais orgânica na Associação. Muitas pessoas participam das reuniões, e treze pessoas compõem a diretoria da associação, mas poucas se responsabilizavam por alguma atividade.

Por isso, em fins de outubro fizemos algumas reuniões, inicialmente entre lideranças e pessoas de referência para construir o projeto da semana, montando a programação a partir das atividades que já eram desenvolvidas na comunidade (capoeira, percussão, maculelê, artesanato) e acrescentando outras que já havia um contato e que seriam importantes para o momento de fortalecimento da comunidade, dentre elas, oficina de penteados afro e apresentação do coco de roda de Guruji.

O coco de roda e a ciranda são tradições culturais adormecidas na memória da comunidade, permanecendo apenas entre os moradores mais antigos. Mas quando a brincadeira é trazida no laudo antropológico como elemento importante, e posteriormente com a visita do projeto³⁰ de mapeamento dos cocos da Paraíba, o rememoração da

³⁰ O projeto intitulado "Nos quatro cantos do mundo - os cocos do Nordeste brasileiro" é uma pesquisa financiada pelo IPHAN para inventário dos cocos como Patrimônio Imaterial Brasileiro.

brincadeira do coco começa a ser incentivado. Ocorre uma valorização dessas pessoas na comunidade e o resgate do ritmo nas aulas de percussão.

E foi no esforço de garantir um encontro com o quilombo de Guruji, visando fortalecer a identidade quilombola através do rememoração das brincadeiras de coco de roda e de outras possíveis ações conjuntas, já há mais tempo no processo de demarcação, que foi possível a articulação também com outras comunidades quilombolas próximas de João Pessoa.

A cada ano era realizada entre os quilombos do litoral sul paraibano (Guruji, Ipiranga, Mituaçu) uma comemorações conjunta do “20 de novembro”, com objetivo de fortalecer cada comunidade com a participação das demais. Foi então decidido que a festa seria este ano em Paratibe, em apoio ao momento político do início da sua demarcação. Assim, além do coco de roda, foi acrescentado à programação o teatro “O navio negreiro” e a capoeira “Berimbau viola”, do grupo de jovens de Guruji.

Havíamos realizado reuniões desse grupo inicial, acrescentando a AACADE, para definição inicial da programação, e especialmente dos custos e patrocínios que seriam buscados, mas a definição definitiva da programação foi realizada em reunião ampliada da comunidade. As reuniões foram muito importantes para, potencializar além de todas as possibilidades educativas presentes já na temática, construir um processo de planejamento e execução que possibilitasse a apropriação coletiva dos conhecimentos, referente ao saber e saber-fazer do projeto, das articulações, da estrutura, da alimentação...

A reunião teve participação de aproximadamente 10 pessoas, dentre elas membros ou não da associação. Mas foi um momento em que todos os presentes se responsabilizaram por alguma tarefa, através da organização de comissões específicas de: estrutura, alimentação, oficinas. A tarefa principal dessas pessoas, que se tornaram coordenadores das comissões, era mobilizar mais pessoas para integrar a organização e com eles redefinir as atividades a serem realizadas detalhando-as quanto ao dia, local e materiais necessários.

Além disso, foram acrescentadas às atividades inicialmente pensadas a apresentação de uma música feita por uma quilombola, em homenagem à comunidade, e um teatro sobre Paratibe que seria ainda construído por alguns dos participantes da reunião. “A gente também tem que ter nosso teatro”, disseram ao saber que o grupo de Guruji faria uma apresentação. A partir daí, no mês de novembro foram realizadas reuniões a cada semana para retorno dos encaminhamentos de cada comissão.

Nesse período, o NEP contava com um grupo grande, mas com processos individuais diferentes de comprometimento com o coletivo e com a comunidade. E por isso, este foi também um momento importante para os participantes que realmente queriam se inserir na dinâmica comunitária, e outros que não tinham a extensão como parte das suas preocupações principais no curso, ou mesmo, na vida.

Assim, de diferentes formas também, fomos nos inserindo na preparação destas atividades de acordo com a afinidade de trabalho e acabamos nos aproximando de determinado grupo, que normalmente também correspondia à pessoas na faixa etária com quem tínhamos mais facilidades de relacionamento. Embora não tivesse sido concebido desta forma, construímos uma programação com atividades diversas que envolviam e aglutinavam diferentemente crianças, jovens, mulheres e homens.

A oficina de pesca foi a atividade que agregava mais os homens, mas não teve uma grande participação. Foi importante para agregar aqueles (poucos) que sempre participam das reuniões. Esse pode ser um motivo pelo qual a inserção do estudante na dinâmica do trabalho do homem sempre foi mais delicada.

Mas também devemos levar em consideração que a maioria das extensionistas são mulheres, e os poucos homens, não trazem da sua vida participar a dimensão do trabalho, do sustento da família, elemento que conseguiria facilitar o diálogo. Uma ressalva que isso não é uma regra existindo exemplos bem sucedidos de inserção e mobilização. Devemos, no entanto, refletir especialmente porque este é um grupo em que estamos pouco inseridos e tem também o potencial de um trabalho cooperado.

As oficinas de artesanato envolviam as mulheres especialmente e tinham objetivo de valorizar as artesãs da comunidade, que ensinaram seus trabalhos às outras (fuxico), de trazer novas técnicas com oficinairos externos (pintura em tecido, luminárias de sisal) e criar artigos de decoração a partir dos potenciais comunitários (arranjos de folhas e sementes da mata, luminária de jereré³¹, bonecos de quenga de coco). Todos os materiais produzidos (nas oficinas e durante o semestre) foram expostos à venda e/ou utilizados na decoração da festa do encerramento.

Apesar das oficinas em que foram trazidos oficinairos externos provocarem mais curiosidade do que os internos, parte da contradição da valorização interna, houve um impulso no potencial criativo, inclusive de quem não participava do grupo de artesãs “inventando”

³¹ Jereré, também chamado pitibóia, é uma rede para pescar camarão feito com linha de crochê. Uma armação diferente pode transformá-la em uma linda luminária de teto.

materiais que pudessem ser expostos, que resultou da confecção de arranjos, no boneco de quenga de coco e no cordão de bananeira (testado em uma luminária).

O grupo de artesãs, desde outubro não se reúne periodicamente por falta de material. Mas de fato, muitas já são artesãs de forma individual. Este é um desafio inicial para qualquer trabalho em grupo. Mas os ótimos resultados nos mostram que esta é ainda uma grande potencialidade no trabalho comunitário, o fortalecimento da identidade com geração de renda, especialmente se forem exploradas as condições inclusive materiais que a comunidade oferece.

Nas atividades especificamente culturais, são as crianças e jovens quem mais se envolveram. Além das apresentações de dança afro, maculelê, capoeira e percussão, também foi realizada no início da semana uma oficina de áudio-visual, para instrumentalizar os jovens e garantir o registro de todas as atividades da Semana da Consciência Negra. Embora os oficinairos tenham se surpreendido com a idade dos participantes, alguns muito crianças, se surpreenderam com a disposição deles e com a riqueza local e voltaram durante a semana para ampliar a oficina. Um aprendizado pra nós também a lidar com a diversidade de idades e com nossa limitação na linguagem.

Com as crianças menores, foram realizadas oficinas de pintura para confecção de duas placas para demarcar os limites territoriais da comunidade e uma oficina de mosaico para decorar esses postes. Estas atividades faziam parte de uma gincana que incluía outras brincadeiras tradicionais e jogos que provocariam o resgate de elementos da historicidade local. Mas não conseguimos, nem com a ajuda dos seus professores, reuni-las e dividir as equipes, porque as crianças têm uma dinâmica própria muito menos afeita à disciplina em que nós estamos acostumados a realizar as atividades. Porém, foi aprendendo a juntá-las na sua dinâmica fluida, as placas foram colocadas nos dois sentidos da PB-008 e os postes foram decorados, passando a informar especialmente os turistas desavisados que pretendiam ali comprar terrenos.

Antes do fim da semana uma das placas foi retirada. As suspeitas de ter sido uma pessoa da comunidade confirma que mesmo internamente, há resistência à organização quilombola. Uma não identificação com a luta quilombola que nos esclarece ainda mais que a comunidade não é um espaço de consensos. Muito pelo contrário, ela se faz nos processos contraditórios e expressam a heterogeneidade que convive sob um mesmo território, construindo a mesma história.

Outro conflito, já no dia da festa, descortina essa heterogeneidade que compõem a comunidade, e nos atenta para a composição original do quilombo em suas micro-regiões,

seus correspondentes núcleos familiares, e suas demandas específicas. A festa foi realizada na região da Grota, já como tentativa de ampliar as atividades que sempre aconteciam na região mais urbanizada, próxima à PB-008, mantendo afastado parte do território: as regiões denominadas de Portela e Maribondo.

A necessidade de ligar as lâmpadas das festas em uma das casas expôs um conflito que poucos, mesmo da comunidade sabiam, que era a luta da Grota pela energia elétrica, que até então todas as casas compartilhavam a mesma rede, e por isso, de péssima qualidade. Uma decisão precisava ser tomada, e mesmo à revelia de outro morador, foi Dona Corina, a pessoa de referência e herdeira mais antiga do sítio quem deu a palavra final.

Como falava dona Corina em entrevista para a antropóloga do Incra (RTID parcial) “isso aqui era do meu pai, que herdou do pai dele... é tudo terra de herdeiro”. Ou seja, a organização própria no quilombo, tem extrema relação com as regras dos núcleos familiares a que deram origem. Apesar da evidência, não nos demos conta da centralidade dos núcleos familiares quando fizemos uma sistematização do diagnóstico genérica, conhecendo apenas parte de um dos núcleos familiares.

Podemos dizer que, de todo esse processo, foi na apresentação da peça construída pela comunidade: “Paratibe antes e hoje através da pesca”, o espaço onde pudemos com clareza ouvir o que a comunidade pensa sobre ela mesma. Se identificamos a territorialidade como conflito central e tema gerador, é aqui que temos a dimensão do nível da percepção que as pessoas tem sobre esse processo.

Uma apresentação que além de demonstrar a potencialidade teatral dos participantes, traduziram com criatividade e humor, o espaço principal das relações sociais e suas preocupações centrais. O núcleo familiar ainda é também o núcleo de produção (a esposa e os filhos ajudam a produção na roça) e o pai ainda é o chefe da família. Porém, agora, a pesca não consegue mais sustentar a família, porque a poluição acabou com os peixes no rio. Não há uma relação direta desse problema com a expansão urbana, mas foi falado da poluição vinda dos esgotos.

Aparece muito bem caracterizado o papel da mulher, ainda mãe e dona de casa, mas sentindo o peso maior do aumento das dificuldades da família e o não reconhecimento de seu trabalho no suporte familiar, é causa de conflitos e brigas com o marido.

Há uma expectativa de melhoria da qualidade de vida no estudo dos filhos “Filho, você estuda pra ser doutor!” e por isso também, os filhos já participam muito menos da produção familiar. Na peça de “hoje” o filho ajudava (e não era co-responsável) a pescaria

e o trabalho na roça, mas já tinha perdido muito desse saber-fazer (não sabia jogar a rede, nem capinar) e as filhas mais novas, foram para roça levando bonecas.

Além destas atividades mais prolongadas, a Semana da Consciência Negra contou também com uma palestra na escola e uma celebração na igreja sobre o “20 de novembro”, uma seção de cinema e pipoca em que foram apresentados documentários e curtas de outras comunidades quilombolas e das edições anteriores da comemoração da Consciência Negra, e uma apresentação de teatro do NEP encenando conflitos relatados pela comunidade.

Buscando tratar das questões mais jurídicas, foi enfatizada a proibição de acesso ao rio e um caso de ameaça de um fazendeiro proibindo a passagem, que ocorreu logo após a festa de São João, mas a atividade possibilitou principalmente que estudantes que não haviam se envolvido nas atividades organizativas da semana pudessem também estar presentes ativamente. Foi um processo de provocação interna para aqueles mais passivos, numa tentativa de que assumissem a responsabilidade por uma atividade do NEP.

Nesse sentido, foi de grande aprendizado a criatividade do grupo que assumiu o compromisso e se desafiou a fazer visitas e conversar com moradores para a construção de uma atividade que conseguisse dialogar, e ainda incorporou na peça uma pequena apresentação improvisada do grupo da capoeira. Apesar do distanciamento inicial não ter sido quebrado nessa atividade, no que poderia ter sido melhor potencializada a discussão específica dos problemas do território, os resultados positivos do trabalho ficaram evidentes ao fim da apresentação na vibração uníssona da meninada “uh quilombola!” após a fala de uma delas “É isso mesmo, aqui é nosso e ninguém toma!”.

O fortalecimento da identidade marca dessa fala, se comprova no encerramento da semana, onde foram os jovens e crianças quem mais trabalharam na limpeza e decoração do local da festa. Por problemas no transporte, as comunidades de Guruji, Ipiranga, Mituaçu e algumas pessoas de Pedra D’água e Caiana dos Crioulos, permaneceram pouco tempo ou mesmo não compareceram. Ainda ocorreu a apresentação da capoeira, do teatro e uma brincadeira de coco do grupo de jovens de Guruji, mas grande parte da festa foi uma comemoração interna. Além disso, houve ainda um problema com falta de energia no palco³².

O que se viu, foi mais um ato de resistência festivo, mais um dos 300 anos da morte de zumbi e mais de 200 anos de esquecimento da comunidade. Iluminados pela luz da

³² Apesar de autorizado na prefeitura e oficiada para tal atividade, a Energisa (companhia prestadora do serviço) não compareceu para ligar o ponto de luz necessário para o funcionamento dos equipamentos de som, que necessitam de carga elétrica muito elevada.

lua e por 10 pequenas lâmpadas decoradas com luminárias, as artesãs expuseram seus produtos e venderam vários deles, não faltaram comidas típicas: munguzá, cocada, inhame com carne de charque e suco de caju, o alto falante substituiu o microfone e a meninada da percussão reviveu num momento de êxtase a batucada que há muito não se ouvia, fazendo cair no coco e voltar para a festa, mesmo aqueles que já se iam para casa.

Uma avaliação da semana com a comunidade já está colocada como próxima atividade a ser realizada³³, mas por tudo apresentado, e pelas poucas falas aqui reproduzidas, já temos como extremamente importante para o fortalecimento da comunidade e de sua identidade quilombola. Enquanto não realizamos a avaliação conjunta, continuam as visitas, agora muito mais próximas, com o objetivo simples de compartilhar uma boa convivência, participar das brincadeiras, do banho de rio, do passeio de jangada no mangue. Momentos em que vamos aprendendo e respeitando cada vez mais o saber e saber-fazer que daquelas pessoas.

Sabemos que temos agora o desafio de articular demandas internas e às vezes locais (a falta de água da Portela, o problema da energia na Grota, o problema da falta de endereços...), com as potencialidades do grupo de jovens e das mulheres inclusive com a geração de renda. Percebendo com mais clareza agora, a centralidade do núcleo familiar na estrutura de organização própria, nos orientamos para um trabalho com perspectiva de fortalecer lideranças comunitárias que se despontaram durante essa ação comunitária e também de prepará-las para a defesa, e se necessária judicial, do território quilombola.

Esse é o desafio e a busca de uma extensão popular em Direito, um trabalho de Assessoria Jurídica Universitária Popular que articule o jurídico político e educativo ao processo de luta concreto das comunidades, potencializando-o.

2.4 - Trabalho com o povo: prática orientada por uma dimensão ética libertadora

A possibilidade de olhar para uma experiência extensionista nos mesmos marcos teóricos da AJUP nos possibilita uma reflexão mais distanciada de algumas das dificuldades que muitas vezes não conseguimos distinguir do local de proximidade da experiência jurídica. E ainda, é no trabalho interdisciplinar que somos provocados ao questionamento profundo de nossa própria disciplina.

³³ Esta avaliação apesar de prevista desde a organização da atividade ocorreu apenas em fevereiro de 2010, quando a primeira versão deste texto já estava escrita. Optamos por descrever apenas as atividades até o fim de 2009 porque já são suficientemente elucidativas do tipo de relação comunitária foi estabelecida e das dificuldades nesse processo de inserção comunitária.

O que se coloca de forma generalizada como “metodologia da educação popular” é um trabalho com o povo num esforço dialógico de fortalecimentos desse povo como sujeito. E temos que reconhecer que se trata de um esforço, pois as dificuldades enfrentadas pelos grupos em cada uma das suas experiências mostram que ainda fragmentamos teoria e prática nos processos sociais.

Temos uma dificuldade de perceber no trabalho o mesmo processo de conhecimento e transformação. Ainda colocamos de um lado os processos educativos específicos como processos de conhecimento, e de outro, ações diretas como processos de transformação.

Mas, toda ação tem uma dimensão teórica, na medida em que trazemos conosco nossas concepções e toda teoria tem uma dimensão concreta, porque a vivência tem uma anterioridade nos processos de compreensão. É nessa lógica que as próprias experiências sistematizadas, na ordem cronológica em que foram trazidas, demonstram esse processo de acúmulo e transformações de ações e concepções.

Daí que não há uma determinação a priori dos processos de educação sobre os processos de organização, nem o inverso. Mas que, tanto um como outro, sejam referenciados em situações existenciais concretas em que seja possível a compreensão da situação como parte e totalidade em interação (codificação e decodificação).

Porém, embora toda prática social traga em si uma dimensão teórica, conhecimento e ação não são a mesma coisa. Para Thiollent (1988, p. 40), a passagem do conhecer ao agir ocorre na transformação de proposições indicativas ou descritivas da situação em proposições normativas ou imperativas do dever. Todavia, continua explicando:

(...) a passagem da proposição de fato para a proposição normativa não oferece garantia lógico-formal, pois não é a descrição do fato que determina o tipo de transformação que lhe será aplicado. Sempre intervém um sistema normativo, com aspectos ideológicos, políticos, jurídicos, etc. (...) Na relação entre obtenção de conhecimento e direcionamento da ação há espaço para um desdobramento do controle metodológico em controle ético (THIOLLENT, 1988, p.40).

É por isso que os processos educativos transformadores não têm resultados previsíveis. O que está em evidência, é que a ação também tem uma dimensão de reflexividade de característica normativa, já que relacionada a um sentido e forma de pensar o mundo. Passar do conhecimento para a ação, por isso, exige perceber a totalidade da realidade (proposições de fato) e um questionamento profundo das estruturas próprias de pensar e agir (dimensão ética).

Em outras palavras, o que está em questão é a práxis, “porque el concepto de praxis hace referencia, no solo a la acción, sino a su intencionalidad y por lo tanto, al componente cognoscitivo y teórico ya presentes en la misma praxis” (REBELLATO, 2009, p. 54).

Essa práxis (essencialmente humana), ao mesmo tempo em que carrega os condicionamentos do processo histórico em que está inserida é também criadora de alternativas históricas no sentido de superar aquelas condições (objetivas e subjetivas) que coisifica os homens, limita sua humanização.

Dialeticamente, é a dimensão ética como estruturante de um projeto de libertação que expressa a conexão reflexiva das ações com um projeto maior de transformação da sociedade. Expressa no trabalho com o povo como sua intencionalidade (que é transformação), podemos falar de uma ética da libertação.

Compreende-se aqui, em concordância com Rebellato (2009) ética como uma reflexividade, um horizonte compreensivo que dá sentido à existência e, portanto, em permanente elaboração. Por isso não pode ser uma ética subjetivista, como normas e valores isolados. Essa seria a mesma operação reducionista que provocou o positivismo na separação da ciência e da filosofia e que hoje significa a redução da ética a um componente disciplinar, uma orientação normativa abstrata às profissões (os famosos códigos de ética).

É no sentido de libertação que as próprias atividades de extensão popular e em Direito, expressam sua intencionalidade. Sendo orientadas pela realização de Direitos Humanos e só compreendendo sua realização na transformação completa da sociedade, as AJUP's tem sentido como projeto coletivo de construção de autonomia.

No exercício da possibilidade de uma sociedade livre de opressões a prática se constrói como projeto de vida (opção e sentido de vida) para os envolvidos. Essa dimensão diferencia fundamentalmente os trabalhos populares dos outros projetos de extensão. Evidencia a criatividade nas suas formas organizativas e a constante autocrítica no sentido dessa forma possibilitar ao máximo a autonomia pessoal e coletiva.

O questionamento de nossas estruturas próprias do pensar e do agir, do componente teórico da nossa ação, é ao mesmo tempo um questionamento profundo de nós mesmos. É percebendo aquilo que temos como nosso, mas que nos faz não ser nós mesmo, que percebemos nossas opções heterônomas. “Lleva a una desmistificación de nuestro mundo de valores, como se éstos fueran resultado de opciones conscientes, cuando están determinados por mecanismos inconcientes” (REBELLATO, 2009, p.95).

A práxis, sendo fonte de conhecimento reflexivo e criação, é o que faz da atividade humana diferente do animal. É por aí que o ser humano se torna mais humano, no processo criativo em que se transforma e transforma o mundo.

É nesse sentido que as experiências cotidianas, em grupo e comunitárias, incidem na totalidade que está em permanente criação e contribuem com a construção de novos homens e novas mulheres, que aos poucos vão fortalecendo uma contra hegemonia e a realização de um projeto radical de humanidade.

A tradição das pastorais e dos movimentos sociais chama essa raiz da prática histórica de mística. E afirma: “Sem mística, qualquer método de trabalho popular se torna facilmente técnica de manipulação e as regras metodológicas acabam se transformando em fórmulas rígidas e sem alma” (BOFF, 1987, p.39)

Na mesma concepção, Freire fala em um humanismo como práxis de libertação: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Como dissemos no início desse ponto, ainda temos dificuldade em ver no mesmo processo, a unidade do processo teórico-prático, uma metodologia em que ação e reflexão estejam juntas. Esforçamos-nos, mas muitas vezes ainda caímos no ativismo quando ocupados por muitas demandas sacrificamos a reflexão, ou ao contrário sacrificamos a ação quando permanecemos nas faculdades esperando estar completamente formados e nos perdemos no discurso vazio.

POSSIBILIDADES: A PRÁTICA NA SUA CRÍTICA

3.1- Conhecimento científico e modelo civilizatório

Embora as experiências sistematizadas apresentem características específicas nos seus momentos metodológicos, percebemos em todas elas, a relevância da investigação já como parte dos processos educativos. Isto mostra, como debatido no capítulo 1, a necessária possibilidade de integração da pesquisa e da extensão e ainda, essa relação como um processo de produção de conhecimento.

Mas não falamos aqui, da concepção tradicional de pesquisa realizada pelas academias. A investigação na extensão popular em Direito questiona a raiz da ciência moderna, especialmente na criação de uma nova relação entre sujeito e objeto.

Precisamos esclarecer que quando falamos em ciência moderna estamos dizendo do tratamento dado aos conhecimentos no projeto iluminista de modernidade, que se constitui a partir do século XVII, e que se mantém hegemônico, ainda que sob críticas e crises. A ciência foi separada de outras formas de relacionamento com o mundo, e a partir daí, conhecer significaria alcançar a verdade por meio de uma racionalidade cognitivo-instrumental.

O que percebemos, é que este modelo de racionalidade cumpriu um papel central na definição do modo de pensar e na lógica de funcionamento da sociedade que emergia naquele momento. A ciência moderna nasce como ciência natural e, em sintonia com os processos políticos e sociais emergentes, amplia a lógica também para a naturalização das relações sociais.

O projeto iluminista de “uma nova visão do mundo e da vida” (SANTOS, 2002, p.12) pretendia romper com a autoridade dos dogmas da Cristandade Européia, e por isso, o novo modelo de conhecimento deveria ser metódico e exato. As experiências de Copérnico, Kepler e Galileu na afirmação do heliocentrismo, nesse sentido, foram decisivas para a constituição da ciência moderna na medida em que demonstraram uma racionalidade superior à teoria dogmática do geocentrismo.

As idéias renascentistas passam a representar as luzes de um novo tempo baseado na certeza do conhecimento científico. Único verdadeiro, porque racionalmente objetivo e quantificável, o conhecimento científico se separa da filosofia, das outras humanidades (estudos históricos, jurídicos, literários...), do conhecimento do senso comum e conhecimentos práticos.

A atitude torna-se também autoritária ao negar validade e racionalidade a estes conhecimentos pautados por princípios epistemológicos e metodologias diversas. Foram subordinados como apenas conhecimento especulativo ou evidências ilusórias da nossa experiência imediata, conforme o empirismo baconiano.

Mas foi Descartes quem marcou com mais exatidão as fronteiras dessa nova consciência filosófica ao estabelecer as idéias matemáticas como “instrumento de análise, lógica da investigação e modelo de representação” (SANTOS, 2002, p. 14-15) do conhecimento científico e, conseqüentemente, a exclusão dos outros tipos de conhecimento.

Como conseqüência da centralidade da matemática, conhecer significa quantificar. Mas como existem objetos complexos, é preciso operar uma divisão primordial distinguindo entre “leis da natureza” (elementos simples, possível de ser medidos) através do isolamento das “condições iniciais” (elementos complicados) onde serão selecionados os fatos a observar e as condições relevantes (SANTOS, 2002, p. 15). Somente depois de reduzidos a idéias claras e simples, serão determinadas as relações sistemáticas do que se separou. Este movimento é a “redução de complexidade”, ao qual também nos referimos brevemente no ponto 2.2.

Mas esta “divisão fundamental” só se sustentava no pressuposto inquestionável da dicotomia “natureza x ser humano”, que tem sua raiz na “separação judaico-cristã entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza” (LANDER, 2005, p. 24). De um lado, uma natureza passiva, objeto eterno e imutável do qual poderia ser extraído as leis de regularidade, e de outro, o homem, feito a imagem e semelhança de Deus e elevado acima das outras criaturas: um sujeito racional, capaz de controlar a natureza.

Com o avanço da ciência moderna, essas dicotomias vão se aprofundando e tornam-se centrais no pensamento do Ocidente. Um marco significativo, afirma Lander (2005, p. 24-25) é a ruptura ontológica entre o “corpo x mente” e “razão x mundo”. Para o autor, o processo foi de subjetivação radical da mente e deixou mundo e corpo vazios de significado. Seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, mas com uma postura instrumental frente a eles.

Esta dicotomia se assenta na concepção mecanicista, na idéia de ordem e estabilidade do mundo, e se orienta para a formulação de leis de funcionamento, se adequando à exigência de um conhecimento com pretensões de prever o futuro para intervir na realidade. É claro que para não se questionar as razões políticas desta pretensão, foi necessário “expulsar a intenção” (SANTOS, 2002, p. 16) da ciência, desvalorizando o agente e o fim do conhecimento.

O que ocorre então, neste modelo, é que não só o objeto é descaracterizado na arbitrariedade da “divisão primordial”, como também o sujeito. Seguindo um processo lento de naturalização, o sujeito (o pesquisador) como ser absoluto pensante foi caracterizando-se cada vez mais como um ser genérico preso à regras matemáticas onde não interferem suas convicções pessoais³⁴. Assim, o conhecimento que aqui se pode alcançar, é sempre um conhecimento abstratizado (descorporizado, des-subjetivado, e por isso, objetivo).

Esta característica se aprofunda se considerarmos o “teorema da invariância”, o princípio fundamental da física clássica. De acordo com este teorema, o resultado da experiência será sempre o mesmo independente do lugar e do tempo em que for realizada. Ou seja, a desconsideração do tempo e espaço produz um conhecimento localizado, mas deslocado da historicidade concreta (descontextualizado), com pretensão de universalidade.

A arbitrariedade desta “divisão primordial”, especialmente a criação das dicotomias e a desconsideração da variação do tempo e espaço como condições iniciais relevantes, serão posteriormente questionados pela própria ciência. Mas, até que isso ocorra (e ainda hoje não é ponto pacífico) aquela foi a lógica da formulação das leis de funcionamento do universo e, reproduzindo esta mesma forma, se expande aos poucos para a explicação da sociedade com as ciências sociais.

A emergência das ciências sociais nos mostra bem que o fundamento do estatuto privilegiado da racionalidade científica “foi um processo longo e controverso em que contribuíram não só razões epistemológicas, mas também fatores econômicos e políticos” (SANTOS, 2005, p. 21).

O pressuposto de um mundo-máquina, de uma ordem e estabilidade mecânica, que pudesse ser decifrado por um sujeito neutro, correspondeu perfeitamente à idéia de progresso da burguesia ascendente no século XVIII e é exatamente nesse momento que uma nova ciência surge justificando, e instrumentalizando, a continuidade do projeto de dominação.

Se bem observarmos, este processo vem ocorrendo desde o século XV. O avanço tecnológico ocorrido na Europa, sobretudo a expansão imperialista da península ibérica “inaugura dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo” (LANDER, 2005, p. 26). Elementos de

³⁴ Santos refere-se a obra em que é Einstein que nos chama a atenção para o fato dos métodos experimentais de Galileu serem tão imperfeitos que só por via de especulações ousadas poderia preencher as lacunas entre os dados empíricos. E ainda, é Descartes quem diz claramente que seu Discurso do Método, foi mesmo o caminho que seguiu na sua vida. Ver detalhes em Santos, 2002, p. 14 e 53.

sustentação do sistema econômico surgente centrado na exploração desregulada de recursos naturais.

Com o início do colonialismo na América se dá também a constituição colonial dos saberes (e também linguagens, memória e imaginário), ou seja, um processo em que todas as culturas do mundo foram hierarquizadas em uma mesma narrativa universal onde a Europa é o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Essa pressuposição excludente do caráter universal da experiência europeia reforçou a dicotomização do pensamento ocidental na criação do “outro” em oposição ao “europeu” (LANDER, 2005, p. 26-27).

A partir da criação do outro, da “alteridade colonial”, outras dicotomias foram construídas conferindo consistência ao sistema colonial e a todo o pensamento da modernidade ocidental, como por exemplo: natureza x cultura; indígena x civilizado; tradicional x moderno; selvagem x civilizado. Sempre dualidades opostas centradas na desigualdade associada à inferioridade, exatamente o motor da idéia de exploração, o sentido de poder e dominação do capitalismo.

Está intimamente ligada a criação do selvagem como inferior e a idéia de que a natureza é exterior à sociedade, uma dicotomia estranha aos povos autóctones. Ambos são reduzidos a “objetos naturais”, cabendo as suas apropriações. O selvagem e a natureza são, de fato, as duas facetas do mesmo desígnio: domesticar a “natureza selvagem”, convertendo-a num recurso natural incondicionalmente disponível. Em ambos os casos, porém, as estratégias de conhecimento são basicamente estratégias de poder e dominação (SANTOS, 2005, p. 29).

É claro, no entanto, que não foi pacificamente, e nem de imediato, que esse novo modo de vida se estabeleceu como o modelo de desenvolvimento de superioridade evidente. O processo de “naturalização” em que a sociedade liberal de mercado adquire hegemonia como a única forma de vida possível se dá com a violência física e epistêmica tanto aos demais povos do mundo, quanto aos camponeses e trabalhadores europeus.

A criação da força de trabalho “livre” exigiu medidas de racionalização econômica (os cercamentos, a imposição do tempo de trabalho) experimentadas pelas classes mais baixas na forma de exploração. Rupturas violentas com os moldes anteriores de vida e sustento que também passou pela expulsão da terra e do acesso a recursos naturais.

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas *naturais* de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal (LANDER, 2005, p. 31) *grifos do autor*.

Conquistados e subordinados os povos, e sob hegemonia o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo, são institucionalizadas novas disciplinas científicas, as ciências sociais, que assim como as naturais são únicas verdades universais na explicação da sociedade.

Mas é interessante notar que se constitui em países liberais industriais na segunda metade do século XIX, e isso pode explicar porque suas disciplinas têm como eixo articulador central a idéia de modernidade, que Lander (2005) explica como noção abrangente de quatro dimensões:

1) A visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) A “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) A naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) A necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 33).

Essas dimensões nos mostram como a ciência moderna foi ao mesmo tempo fundada e suporte de um modelo civilizatório ao qual ainda estamos vinculados, reafirmamos, apesar das críticas e crises. “A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno é a naturalização das relações sociais” (LANDER, p. 21-22), mesmo processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização.

Vivemos em um “modelo de racionalidade hegemônica” que é a hegemonia do modelo ocidental civilizado assentado na racionalidade científica como forma superior de se relacionar com o mundo. A esta dominação do modelo civilizatório sobre outras formas de pensar, Schumpeter (apud SANTOS, 2005) fala em exclusivismo epistemológico. Mas, o que o próprio modelo faz questão de encobrir é que se trata de um modelo civilizatório orientado pela dominação, ainda que esta seja modificada ou tantos outros discursos científicistas venham a justificá-la.

Existe uma extraordinária continuidade entre as diferentes formas através das quais os conhecimentos eurocêntricos legitimaram a missão civilizadora/normalizadora a partir das deficiências - desvios em relação ao padrão normal civilizado - de outras sociedades. Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o *fardo do homem branco*, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente *superior e normal* (LANDER, 2005, p. 36) *grifos do autor*.

A partir do momento em que a ciência moderna conquista o privilégio de definir não só o que é ciência mas o que é conhecimento válido, este exclusivismo epistemológico se traduz em epistemicídio. Para Santos (2005, p.22) a morte do conhecimento local perpetrada pela ciência alienígena acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos cujas práticas

assentavam em tais conhecimentos. A ciência, e em particular as ciências sociais, assumiram assim a condição de ideologia legitimadora da subordinação dos países do Sul³⁵.

3.2 - Questionamentos internos da ciência e metodologias participativas: O valor no conhecimento

O balanço que se pode fazer após pelo menos um século de hegemonia desse modelo científico, é que ainda que realizado em nome de projetos “civilizadores”, libertadores ou emancipatórios, ele reduziu a compreensão do mundo à compreensão ocidental do mundo. Assim, quaisquer que sejam os reconhecidos benefícios que trouxe, o fato de ser um conhecimento que se arroga universal e com poder de legitimar todos os outros, faz desse saber apenas uma forma autoritária de querer dizer os problemas da humanidade. Ainda permanece a “colonialidade do saber”.

As conseqüências não previstas ou não desejadas dos seus usos e aplicações, especialmente após Hiroshima, fazem questionar a antiga separação entre ciência e tecnologia. A primeira para designar um conhecimento neutro, e a segunda para atribuir as conseqüências da investigação, construtivas ou destrutivas, à sua aplicação.

O termo “tecnociência” tem surgido nas últimas décadas para afirmar a impossibilidade desta separação. Ainda assim, cada vez mais se torna impossível desconsiderar as instituições de fomento na influência (quando não a determinação) na definição de temas, problemas, metodologias e técnicas da investigação, e ainda, apropriação legal de seus resultados.

O que temos visto é um necessário questionamento sobre as “condições e os limites da autonomia das atividades científicas, tornando explícita sua relação com o contexto cultural e social em que ocorrem” (SANTOS, 2005, p. 37). Trata-se no fundo, de uma reflexão sobre a neutralidade da ciência impulsionada em grande medida pelas transformações profundas, a mudança radical dos modos de vida, que o avanço no conhecimento provocou.

É certo também que a própria ciência se questionou. Inicialmente, o próprio avanço do conhecimento demonstrou a falha, ou insuficiência, daqueles paradigmas da física clássica. E depois, com padrões de sociabilidade completamente transformados, vivemos um tempo em que não podemos falar de um modelo rígido de cientificidade. A este momento, Santos (2002) denomina de uma “transição paradigmática”, e algumas descobertas específicas marcam essas mudanças.

³⁵ Para Boaventura Santos o termo é sociológico e não geográfico. Como símbolo de uma construção imperial o “Sul” exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista mundial deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação, desigualdade etc. Significa a forma de sofrimento humano causado pela modernidade capitalista.

A física e a mecânica quântica representam inegavelmente não só um aprofundamento dos conhecimentos a respeito do universo físico, mas rompem com os pressupostos no modo do seu conhecimento que tem hoje conseqüências em todas as ciências. A relatividade de Einstein traz a perspectiva de que um conhecimento está sempre referenciado em um sistema, em tempos e espaços específicos. Coloca em pauta o local e o universal.

Mas é o princípio da incerteza de Heisenberg que afeta diretamente a relação sujeito e objeto. A dicotomia é substituída por uma relação de continuidade ao ficar demonstrada a impossibilidade de observar ou medir um objeto sem interferir nele. E ainda, dada a limitação no nosso rigor científico, os conhecimentos são probabilidades, onde não cabe mais ver a totalidade como a soma das partes que dividimos para medir (SANTOS, 2002, p. 25).

Muito importantes também, tem sido os avanços nas ciências da natureza, em especial a biologia e a química, que colocam em questionamento todas as idéias de estabilidades e imutabilidade da natureza, trazendo a idéia de auto-organização. O movimento parece uma restituição da vida que a física clássica retirou da matéria e da natureza, e ainda mais, vida com parâmetros com que compreendemos a vida humana.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez de reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2002, p. 28).

Também as ciências sociais foram provocadas a transformações profundas. A idéia de Durkheim, fundador da sociologia acadêmica, de uma física social foi questionada a partir da incompatibilidade intransponível entre a objetividade do modelo da física e a subjetividade característica dos atos humanos. Aqui surgem as posturas anti-positivistas, incluindo de forma ampla a fenomenologia, as metodologias qualitativas, visando um conhecimento mais intersubjetivo e descritivo, mais adequados a especificidades do comportamento humano (SANTOS, 2002, p. 19-23).

Neste caso das ciências sociais, até a reivindicação de uma especificidade do “comportamento humano” o separa do que seria no oposto, a natureza, demonstra a dificuldade imensa de estes avanços representarem, de fato, uma alteração no modelo de cientificidade. E a dificuldade é ainda maior nestes casos quando a distinção entre sujeito e objeto, o desdobramento daquela dicotomia anterior, se faz na “constituição do próprio sujeito em objeto”.

As práticas científicas que tem que enfrentar o desafio de observar o próprio observador expressam mais profundamente as contradições da distinção sujeito/objeto. A medicina é um exemplo significativo, porque da forma cartesiana, estuda o ser humano com ausência da vida que quer manter. Contradições como esta provocaram a busca por alternativas diversas de uma relação de mais proximidade entre os pólos da pesquisa.

É nessa tentativa de aproximação entre sujeito/objeto, nas ciências sociais, quando o sujeito se aproxima da realidade observada, que os movimentos de pesquisa-participante e pesquisa-ação na América Latina da década de 1960 e 1970 expressam sua crítica principal em relação à ciência clássica. E ainda que sofrendo críticas severas, onde se argumenta ausência de cientificidade, foram e são ainda em algumas áreas como na extensão popular, a postura metodológica própria na orientação da investigação da ação social.

É exatamente por estarem conectadas com a intervenção, e ainda descortinar a falsa neutralidade da ciência tradicional, que estes tipos de pesquisa (especialmente a pesquisa-ação) foram associadas a formas pseudo-científicas de militância política. Em verdade, parte destas denominações foram sistematizadas a partir das experiências dos movimentos populares.

Mas, do longo percurso para conquistar sua legitimidade, que passou por amplas discussões das experiências, avaliações, críticas e produções teóricas, não se pode afirmar uma concepção definitiva e acabada destes tipos de pesquisa. Em meio às práticas, algumas enfatizando a investigação outras a intervenção, e ainda com variedades de intencionalidade.

Importante explicar que, apesar de ter se popularizado como uma pesquisa vinculada a práticas sociais com clara intencionalidade política transformadora, podemos identificar desde seu surgimento, um tipo de pesquisa-ação instrumentalizada em práticas organizacionais sem preocupação popular. Podemos assim, falar de diferentes tradições de pesquisa-ação e participante, dentre elas a escola francesa, a norte-americana e a latino-americana.

A pesquisa-ação instrumentalizada é de tradição norte-americana, que no seu surgimento desenvolveu-se no contexto da psicossociologia, nos anos 1940. Posteriormente expandiu-se para outras áreas e regiões, mas continua empenhada no desenvolvimento organizacional, de melhoria da organização do trabalho, mudanças de hábitos de consumo, etc, e sempre limitados em função dos interesses empresariais. É por isso, que uma referência à noção de pesquisa-ação “por si só, não estabelece um ruptura com certas formas de positivismo ou de instrumentalismo” (THIOLLENT, 1999, p. 84-96).

É Michel Thiollent (1999, p. 84), representante principal da tradição francesa, que fala de uma pesquisa-ação crítica. É esta “pesquisa inserida na ação” a que também podemos encontrar em práticas emancipatórias na América Latina, especialmente aplicada a projetos de educação popular ou comunicação social. É nesse contexto, que, quando centrada em um movimento autônomo a pesquisa pode constituir-se em elucidação de sua estratégia, tática e momentos da ação.

E ainda podemos identificar uma tradição latino-americana também com orientação emancipatória desde a década de 1960, mas que é sistematizada por Fals Borda na década de 1980 como uma pesquisa-participante. Para o autor (BORDA, 1999, p.43) pesquisa participante refere-se a uma “pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo (...) especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios (...) levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”.

Mas mesmo nas suas posturas críticas, há uma diversidade de práticas tantas quantas foram os projetos que as aplicaram. As diferenças entre pesquisa-participante e pesquisa-ação estabelecidas por Thiollent e Borda, as quais aqui usamos como referências, são sínteses de princípios e posturas num esforço de compreender o modo como cada uma estabelece a crítica à ciência moderna.

O que reforçamos, é que na prática, muitas vezes são tratadas como sinônimas, mas é Thiollent (1999, p.82-84) quem se preocupa em distingui-las afirmando a pesquisa-ação um tipo de pesquisa centrada no agir, como parte de um projeto de ação social ou da resolução de problemas coletivos. Supõe por isso, apoio do grupo ou movimento interessado o qual também participa tanto das fases da pesquisa, quanto mobilizados em torno de determinada ação.

A partir do momento que tem como exigência um tipo de observação participante, mas a necessária vinculação a um projeto de ação social, a pesquisa-ação parece assumir não só uma postura crítica, mas também uma opção pela transformação social. Mas não é o que ocorre. Apesar de reconhecer os aspectos valorativos da ciência, e reivindicar uma clareza deles nos processos investigativos, propõem uma participação do investigador sem uma necessária adesão aos valores do movimento.

Comprendemos aqui que a crítica à adesão, é uma preocupação com o risco de ideologismo e participacionismo, especialmente no contexto histórico desta sistematização. Mas, ao justificar a pesquisa-ação como uma exigência científica do caráter ativo da investigação, uma adaptação às especificidades dos “processos complexos e não sequenciais,

com capacidade de inovação e criatividade” (THIOLLENT, 1999, p. 92), características do campo educacional, organizacional e comunicacional, significa uma crítica baseada na limitação da rigidez epistemológica da ciência clássica. No fundo, não questiona o que a fez se constituir neste cânone rígido.

Entendemos também, que a reivindicação do reconhecimento de uma alternativa de metodologia da investigação sociológica a partir da insuficiência dos métodos clássicos na apreensão das propriedades emergentes dos “fenômenos essencialmente qualitativos e fatos de significação cultural e política” (THIOLLENT, 1999, p.93) seja um importante questionamento. Especialmente quando, na década de 80, o positivismo expressava ainda mais que hoje sua força hegemônica enquanto única possibilidade metodológica.

Temos que reconhecer que hoje, falar de pesquisa-ação em algumas áreas pode ser considerado “ultrapassado” ou mesmo, nunca ter sido possível academicamente em outras (como no Direito, por exemplo), mas que de forma geral, podemos insistir neste tipo de pesquisa, mas dando um passo a mais no questionamento da ciência clássica.

A crítica à neutralidade da ciência não pode manter separado o investigador da realidade que está em transformação e ainda, o processo de conhecimento do processo de transformação. Questionamos então: será possível uma pesquisa-ação crítica sem uma concordância de valores emancipatórios entre pesquisadores profissionais e comunitários?

A questão nos remete a um ponto crucial na pesquisa participante que é o debate sobre o poder político e a ciência. Reconhecendo a ciência como um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas, a ciência hegemônica é apenas o que é formalizado pela comunidade de especialistas como adequado para os interesses culturais dominantes (BORDA, 1999, p.43-47).

A pesquisa-participante se esforça então em perceber além do conhecimento científico, também aquele que tem possibilitado à base da sociedade criar, trabalhar e interpretar desde sua ancestralidade. Ainda que codificado de forma diversa, este conhecimento popular também possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade. A partir disso, o autor (BORDA, 1999, p. 45) o considera capaz mérito próprio e validade científica *per si*, e passa a falar então, em uma ciência popular.

É como postura crítica tanto ao cientificismo, quanto ao adesismo e absolutização do conhecimento popular, que a pesquisa participante tem como princípio metodológico o “compromisso do intelectual com a causa popular, por meio da contribuição específica de sua disciplina” (BORDA, 1999, p. 50). Isto traz uma dimensão completamente diversa da postura de separação de valores possibilitada pela pesquisa-ação.

Este compromisso, e ainda associado à exigência de posturas dialogais (romper com relações assimétricas entre pesquisadores, abandonar a arrogância do erudito, aprender a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais...) torna-se motivo de críticas à pesquisa participante por identificar tais princípios como “implicações extracientíficas”.

Thiollent (1999, p. 86 e 90), assim como outros críticos, consideram que a ênfase aos valores comunitários, a idéia de participação e de ação coletiva comuns às experiências de pesquisa-participante, são traços de uma filosofia humanista, “mais frequentemente cristã do que marxista”, e por isso transponível facilmente nos planos simbólico, afetivo, ou até místico. Estaria assim, muito mais próxima de um “metanível da significação mística do mundo”, uma “participação mística na prática que não satisfaria as exigências da ciência social”.

A pesquisa-ação, reconhecendo a impossibilidade de descartar os aspectos valorativos na investigação (especialmente na definição dos procedimentos), procura afirmar uma cientificidade não positivista reforçando a demarcação das fronteiras, e propondo maior aprofundamento teórico-metodológico para evitar ideologismos. Por outro lado, a pesquisa-participante esboça uma metodologia conseqüente de reconhecimento da estrutura científica intrínseca do conhecimento popular, e assim estabelece uma postura crítica em relação à ciência clássica.

Como já demonstramos anteriormente, o critério de cientificidade foi ancorado na separação entre aspectos cognoscitivos e aspectos valorativos da experiência. Apesar de tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-participante considerarem este um critério ideológico, a primeira faz uma opção de justificativa epistemológica, e a segunda, na afirmação da ideologia (uma filosofia, uma concepção do mundo) em todo conhecimento. A ciência separada da filosofia é considerada uma limitação ou, de forma mais radical e profunda, ela própria uma construção ideológica.

A pesquisa-ação parece tentar um distanciamento dos próprios valores para não incorrer em equívocos cognoscitivos. E acreditamos que é realmente uma postura necessária. Porém, a pergunta que colocamos é até que ponto esse distanciamento alcança uma racionalidade mais válida que o senso comum? E ainda, quando a física quântica nos mostra que o que estamos observando é apenas o nosso próprio olhar sobre o objeto, nos questionamos até que ponto podemos nos distanciar de nós mesmos?

Borda (1999, p. 47-48) exemplifica que “Galileu transmitiu em seu *De motu* uma teoria do movimento que era a expressão técnica da opinião comum que existia desde o século XV”. Então, quando percebemos que a ciência está intimamente relacionada com o

conhecimento prático, torna-se importante perceber o valor que ela tem no dia-a-dia. É por isso, que o autor afirma que ser uma cientista hoje significa estar compromissado com alguma coisa que afeta o presente e o futuro da humanidade.

Lembra-nos Santos (2005, p. 30) que o debate sobre o “caráter e a função” da ciência foi suscitado pelos movimentos nacionalistas na África e Ásia no século XX, à semelhança do que ocorreu na América Latina, onde Borda teve significativa influência. Naquele contexto não se pretendia apenas o uso do conhecimento para a emancipação dos povos colonizados, mas reivindicavam o exercício do direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade.

Questionar a neutralidade da ciência é questionar a intencionalidade do sujeito na sua produção. São questões de dimensão ética, de perguntarmos sobre o tipo de conhecimento que queremos e precisamos, sobre o destino do conhecimento científico e quem dele se beneficia, e ainda, a que tipo de sociabilidade interessa manter uma ciência na torre de marfim.

Para Santos (2002, p.7-9) a questão é de perguntar pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade, e do valor do conhecimento dito vulgar que nós criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência insiste em considerar irrelevante. Aqui o autor traz a necessidade de retorno às perguntas elementares que outrora foram feitas por Rousseau.

Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SANTOS, 2002, p. 7)

O valor no conhecimento suscitado por estas perguntas elementares, exige mais que novos modelos mais adequados ao aumento das necessidades humanas, pois continuaríamos na mesma lógica da acumulação progressiva do conhecimento, sem perceber que muito do avanço se deu à custa de sofrimento e sacrifício de vidas. Exige saber olhar respostas, ou ao menos as pistas, para formas alternativas de conhecer que façam sentido nas práticas cotidianas, que contribuam com o viver bem.

3.3- A experiência como questionamento: um conhecimento relacional a partir da prática social

No processo de cientificação da sociedade, a unidade epistemológica da ciência se construiu na oposição estruturante dos campos de saberes entre duas culturas: a científica e

a humanística. Dois grandes campos que em constante tensão foram construindo as fronteiras entre as culturas científicas e as configurações de conhecimentos, e para isso, era necessário não só definir o que é ciência, como também que fatos podem ser considerados científicos.

Mas, nas origens da ciência moderna não existiam ainda demarcações de temáticas e admitiam-se procedimentos de observação diversos aos objetos que também não estavam determinados. A busca da definição de um fato científico é uma questão que ainda não está acabada, que ainda provoca tensões, e que teve como resultado concreto até hoje as especializações e surgimentos de cada vez mais incontáveis áreas do conhecimento.

A especialização da ciência se deu, então, no processo histórico de diferenciação entre a ciência e tudo aquilo que pertence aos demais domínios da cultura, ou seja, formas “irracionais” de se relacionar com o mesmo objeto. O que Santos (2005, p.39) chama de “o outro da ciência”. Uma demarcação dos outros modos de relacionamento com o mundo, e aqui foram incluídos (ou excluídos da racionalidade) a arte, as humanidades, a religião, as opiniões (o senso comum).

Esse processo de demarcação externa é o que demonstra também as fronteiras internas da ciência e possibilita a criação das grandes áreas e das disciplinas. A própria história das ciências respondeu à redução ao modelo epistemológico único da física newtoniana com uma multiplicidade de práticas, associadas a temas, objetos e procedimentos específicos, e que por isso deram origem a disciplinas ou áreas do saber com estatutos epistemológicos próprios.

É aqui, por exemplo, que as ciências sociais além de reivindicar um estatuto epistemológico próprio devido à especificidade do humano, cria para cada “região ontológica da realidade histórico social” (LANDER, 2005, p. 33) uma disciplina correspondente³⁶: a sociologia, a ciência política, a economia. Importante dizer, que como esse humano ainda se contrapõe à natureza, a pluralidade epistemológica é a definição de modelos de científicidades diversas, e não a relatividade da científicidade.

As fronteiras e demarcações funcionaram internamente, então, como a consolidação ou fragilização de novas disciplinas ou domínios científicos, modos de autonomizar e legitimar práticas distintas (SANTOS, 2005, p. 40). Mas esta pluralidade é motivo de tensão constante entre essas científicidades, especialmente quando da discordância no reconhecimento e tratamento do objeto.

³⁶ Interessante a nota de Lander (2005) para que essas regiões ontológicas foram assim definidas a partir da análise da própria sociedade moderna européia, e por isso, a antropologia também compõe as ciências sociais cabendo a ela estudar os “outros”.

A crescente especialização das ciências é um ótimo exemplo de que a ciência, nesse modelo, só avança pela parcelização do objeto. Isto provoca uma dificuldade na compreensão da dimensão de pesquisa inerente às práticas extensionistas. Por um lado, o conhecimento disciplinar é uma estruturação abstrata que só existe na sala de aula, e quando confrontado com o cotidiano, entrecruza-se com uma teia de outras questões complexas e com os objetos de outras disciplinas.

Por outro lado, nem mesmo uma junção das partes em que o currículo está fragmentado abarca a multiplicidade de dimensões novas que a experiência extensionista suscita, muitas vezes como problema inédito e deslocado de qualquer das disciplinas. Não poderia ser tratada como estágio, ou no nosso caso, como prática jurídica, uma atividade tão estranha ao que existia na universidade, o que torna compreensível também sua definição inicial na exclusão da pesquisa e do ensino.

É fundamentalmente como uma atividade de aproximação do cotidiano que as práticas extensionistas mais se caracterizam, e se dando conta da fragilidade do corpo de conhecimentos acadêmicos, questiona a fragmentação da universidade. É nesse sentido que as experiências se consideram práticas educativas interdisciplinares e buscam também metodologias participativas para as pesquisas de suas práticas, as quais correspondem com sua preocupação antipositivista.

O que vem ocorrendo é uma preocupação crescente dos grupos com a produção de conhecimento a partir de suas experiências. Um aprofundamento reflexivo que oriente a ação e ao mesmo tempo uma construção interna à academia de novo tipo e modo de produção de conhecimento. Podemos falar assim, de uma pesquisa na/da extensão que traz das metodologias participativas uma preocupação dialógica na investigação nos processos educativos como uma crítica rigorosa à cientificidade moderna.

Como processo recente, não há uma definição quanto a preferência pela pesquisa-ação ou pesquisa participante, na maneira como a sistematizaram Borda e Thiollent. O que percebemos é uma fusão de elementos em que as duas formas são consideradas sinônimas como posturas necessárias na investigação, e que por isso, acabam servindo de orientação para uma prática dialógico-participativa.

Há um esforço nas experiências, para que haja uma participação da comunidade na pesquisa. Em alguns casos isso ocorre com a constituição de equipes mistas, mas em outros, é o feedback como processo contínuo que garante as vozes dos diversos sujeitos envolvidos. É um cuidado no sentido de que compromisso com o povo (no sentido que lhe atribui a pesquisa-participante) não seja um adesismo nem um ato unilateral, por isso é

postura através da qual o intelectual se identifica com a causa popular a partir do seu lugar social e profissional.

A compreensão da teoria como orientação da prática social é postura enfatizada pela pesquisa-ação na preocupação com uma eventual demissão da teoria e consequente ativismo das práticas. Mas há que esclarecer que nesse sentido, a teoria a partir da reflexão da experiência histórica vivenciada, pode ser uma resignificação ou utilização contra-hegemônica de conceitos e disciplinas da própria ciência oficial. Nesse sentido também, ela já se orienta contra qualquer postura dogmática.

O processo investigativo na extensão popular está orientado para a compreensão de realidades. Mas, ao contrário da maioria das críticas antipositivistas, não privilegia elementos qualitativos em detrimento de quantitativos. A compreensão de uma realidade complexa funde elementos de quantidade e qualidade na análise de dados, fatos, e percepção que as pessoas têm sobre eles. Para isso, serve-se principalmente de fontes primárias de informação (informação viva), adquiridas sempre com técnicas dialogais.

Em verdade, como nenhuma técnica é neutra, o uso que se faz dela que a identificará com um sentido emancipatório ou conservador, o importante é que elas sejam coerentes com a lógica global do processo. Normalmente as entrevistas abertas, livres ou semi-estruturadas, são mais adequadas para evitar a rigidez do questionário fechado e para perceber melhor os "não ditos".

As metodologias participativas na tentativa de aproximação dos pólos da pesquisa, ou seja, na criação de uma relação, ainda que em diferentes níveis de envolvimento, do sujeito com a realidade que está sendo transformada, enfatizam o modo relacional de conhecer. Aqui podemos falar da transformação da díade sujeito/objeto em uma relação dialógica sujeito-sujeito mediatizados pelo mundo.

“Mas a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987). Por isso a relação de conhecimento não é de sujeito sobre um objeto-sujeito, mas de sujeitos em relação com a realidade, esta sim objeto. E ainda, como o conhecimento se dá na relação, não pode a realidade ser um objeto fixo e estático aos moldes clássicos.

A concepção de mutabilidade e transitoriedade de tudo que existe, a ênfase ao processo do vir a ser, fundamentais à noção de conhecimento que aqui tratamos, é legado de Marx e Engels (1977, p.81-84). Foi com peculiar astúcia que demonstraram como a filosofia hegeliana põe fim a todas as idéias absolutas e definitivas que justificavam uma realidade estática.

Demonstram que a famosa tese “tudo que é real é racional, e tudo que é racional é real”, era reconhecida de modo conservador e justificava o Estado absolutista prussiano. Foi analisando outros períodos e impérios da história da humanidade que demonstraram que o atributo de realidade revelava-se não como simples existência, mas como necessidade e racionalidade, e que, portanto pode deixar de existir. Quando no processo de desenvolvimento emergem outros processos de necessidades sociais aquilo que se torna desnecessário, perde também seu caráter racional.

Assim, a filosofia hegeliana colocava em evidência as possibilidades de transformação do real em irracional e do racional em real. “A realidade não constitui absolutamente um atributo que, em todas as circunstâncias e em todas as épocas, seja inerente a um determinado estado de coisas político ou social” (ENGELS, 1977, p. 82). É nessa possibilidade de tudo perecer, deixar de ser, transformar-se, é que o mundo deixa de ser um conjunto de coisas acabadas e passa a ser um conjunto de processos que passam por ininterruptas transformações.

Ocorre que esta dialética hegeliana, ainda impregnada da metafísica comum a todo o pensamento da época, concebe um conceito absoluto que se modifica contraditoriamente em um movimento eterno no espaço, mas sem variação no tempo. Ou seja, o movimento sendo uma repetição circular dos mesmos processos, a realidade (natureza) a-histórica, um objeto de conhecimento como imagem deste ou daquele momento do conceito absoluto (ENGELS, 1977, p. 93 e 104).

O rompimento com a idéia de uma verdade absoluta expressa todo seu potencial revolucionário quando compreendida na dimensão da realidade concreta trazida pelo materialismo. É especialmente na história, *locus* privilegiado em que se constrói esta filosofia, que podemos contestar qualquer tentativa de estabelecer um estágio absoluto de desenvolvimento da humanidade. A idéia de um “fim da história” que parece ter retornado com o neoliberalismo.

A impossibilidade de um estágio absoluto da humanidade traz em si mais que a possibilidade da transformação, mas que o permanente é a transitoriedade. Assim, a verdade das coisas é um processo permanente de vir-a-ser que se expressa não em resultados definitivos, mas no próprio processo de conhecimento.

Se, em nossas pesquisas, nos colocarmos sempre neste ponto-de-vista, liquidaremos de uma vez para sempre com o postulado de soluções definitivas e verdades eternas; a cada momento, teremos a consciência de que todos os resultados que obtemos serão necessariamente limitados e estarão condicionados às circunstâncias em que os obtemos (ENGELS, 1977, p. 105).

Afirmar que o conhecimento estará condicionado às estas circunstâncias é marcar nosso lugar como ser no mundo, e por isso, um conhecimento que não é simples reflexo da realidade. Uma realidade em transformação, em processo, e não mais como realidade estática, é o pressuposto dessa forma de conhecer expressada nas experiências as quais tem em Freire sua referência principal para uma teoria do conhecimento.

Da mesma forma que Freire (1987, p.9) pensa a vida, a existência, a práxis humana numa pedagogia com esforço de uma “prática da liberdade”, é assim também que nós nos colocamos como assessores jurídicos universitários populares, e extensionistas. Através de uma concepção problematizadora da educação, mas também do Direito (nosso olhar específico) nos esforçamos para uma prática reflexiva dos nossos próprios caminhos de libertação.

Caminhos em que é reflexivamente, mas enraizado na vida e recriando a vida, que vamos descobrindo (nós e comunidade) e conquistando nossa condição de sujeitos de nossa própria destinação histórica. É porque sentimos existencialmente, assim como expõe Freire (1987, p. 40), que “a ação só é humana quanto, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”.

Estes processos reflexivos expressam uma forma de conhecer que é também forma de ser e estar sendo no mundo, que é característica principal da práxis humana (a transformação, o movimento contínuo do ser mais). É aqui, que essa perspectiva rompe com a dicotomia homem-mundo e se constrói como um pensar autêntico que se dá a partir e na situação existencial própria.

A situação existencial é objeto do ato cognoscente e mediatizador da reflexão crítica entre educador e educando. É na realidade concreta, aquilo que nos afeta como unidade de parte de nós e do mundo, que problematizamos nossas relações com o mundo e a nós mesmos. E aprofundando a tomada de consciência da situação, vamos nos “apropriando” dela como realidade histórica, por isto mesmo, somos capazes de transformá-la e transformar-nos.

Uma verdadeira produção de conhecimento porque é ato criativo de libertação, de exercício de potencialidade e exercício do ser mais. Numa prática tradicional da ciência nas universidades, o comum é um ato alienado, o homem separado de si e do mundo, onde não seria possível mais que reprodução de conhecimento. No nosso caso, cópias de códigos.

Se somos seres em relação (no mundo, com o mundo e com os outros) somos capazes de pensar a nós mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar pensamento

e ação. Mas, se estamos coisificados, desumanizados, há uma distância entre o que somos, o que fazemos e o que pensamos que somos e pensamos que fazemos.

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham. (...) a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebiam no mundo (FREIRE, 1987, p. 72) *grifos do autor*.

Esta unidade, que é a mesma unidade teoria-práxis, é o desafio de nossa prática, enquanto existência crítica: problematizar a situação, colocá-la como problema, questioná-la profundamente. É assim que a percepção ingênua da situação como limite intransponível cede lugar à percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade, é capaz de objetivá-la e atuar sobre ela.

Nesse sentido, Rebellato (2009) nos deixa grande contribuição a respeito de uma práxis social e de como nossa tradição na lógica formal provocou cisões de fundo que nos impedem de perceber a riqueza desse processo de conhecimento. Para o autor:

Conocer es interpretar, puesto que el conocimiento humano no es reflejo de la realidad. Pero, al interpretar, el sujeto se interpreta y se comprende. Conocer es conocerse. Todo método de conocimiento, a su vez, es inseparable de un marco hermenéutico. Teoría y metodología forman una totalidad única. La doctrina se vuelve método. En el conocimiento sujeto y objeto no permanecen inalterables. En intercambio dialéctico por el cual el sujeto comprende al objeto y se autocomprende, ambos descubren dimensiones cada vez más radicales de su propia estructura hermenéutica. Conocer es conocernos y conocer es optar. Se establece así un movimiento hermenéutico que favorece la transformación de las estructuras. Conocer es transformar y transformarnos. Pero, a la vez, todo intento de conocimiento y de opción es una tarea pedagógica y política. Conocer es educarnos y comprometernos (REBELLATO, 2009, p. 58).

Importa-nos trazer esta citação, ainda que extensa, dada a relevância do pensamento do autor como expressão comum nas práticas sociais latino-americanas, e em especial na concepção de extensão adotada pela Universidad de la Republica, do Uruguai, onde deixou grande contribuição na direção de um dos principais programas de extensão (Apex-Cerro)³⁷. As marcas de sua trajetória são especialmente o rigor nas investigações e o compromisso com a libertação como importante direcionamento na política de extensão daquela universidade.

Embora não seja ainda uma reflexão em toda a universidade, é significativo de um pensamento emancipatório em extensão e que se identifica com todo um pensamento latino-americano. Nas palavras de Brenes (2009, p. 14), que se constrói desde um horizonte

³⁷ Informações detalhadas do programa hoje podem ser acessadas em www.apexcerro.edu.uy

popular e emancipador, de um paradigma fortemente centrado na reflexão ética que enfrente a hegemonia do liberalismo político e filosófico.

A profunda unidade teórico-prática a partir de um conhecer que é conhecer-nos, optar, transformar-nos e nos comprometer, coloca nossas experiências, sejam elas uruguaias, brasileiras, extensionistas ou ajupianas, em consonância numa mesma prática crítica. Possibilita-nos pensar em uma unidade de um modo de ser, conhecer e agir, enquanto situação ética libertadora na América Latina.

A pensadora venezuelana Maritza Montero (2002; 2005), tem contribuído na identificação de um pensamento social latino-americano expressado em muitas vozes em busca de um modo de conhecer que de alguma forma, supere as dualidades fundantes do pensamento colonial/eurocêntrico e da idéia de modernidade como modelo civilizatório universal.

A autora (2005, p. 39) coloca o pensamento e a prática de Paulo Freire, ao lado de Fals Borda, da teologia e da filosofia da libertação, como algumas destas principais vozes de contribuição a uma episteme latino-americana. Um modo próprio de “ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele”. Rebellato (2009, p. 47-50) acrescenta aqui a teoria da dependência/resistência e as trata, já esclarecendo a perspectiva do corte epistemológico, como “fontes de uma ética transformadora no contexto latino-americano”.

Montero ainda demonstra algumas idéias articuladoras deste paradigma, com que se identificam claramente as experiências sistematizadas. Dentre os quais a “idéia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (MONTERO apud LANDER, 2005, p. 39).

A redefinição do papel do investigador e dos sujeitos da investigação que nos traz o pensamento de Borda na pesquisa participante quando reconhece o papel ativo dos sujeitos comunitários como construtores do conhecimento, é outra dimensão relevante desta episteme. Mas é mesmo com Freire (1987), quando o processo de conhecimento é reconhecido na relação homens-mundo, em ação e reflexão, que é evidenciado o caráter ativo que tem todo ser humano em qualquer processo ou fenômeno.

É por isso que a famosa expressão de Freire (1987, p. 69) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, como síntese de seu pensamento, representa bem, na episteme latino-americana, uma “episteme de relação”.

Vem das práticas da psicologia social comunitária, este termo que Montero (2002, p. 43) usa para explicar que “investigar, como todo otro acto humano, ocurre en relación. (...) y ninguno de nuestros actos es externo a ellas. La idea de un modo de conocer en la relación, por la relación, es la idea central de la episteme de la relación”.

A partir da noção freireana de um conhecimento que se dá na situação existencial, a investigação não é só parte de um processo educativo formal ou a própria atividade acadêmica de pesquisa, mas faz parte de todo processo humano. É por isso, que em algumas das experiências ajupianas, em especial na sistematizada no ponto 2.3, a compreensão da dinâmica comunitária, momento mais claramente de pesquisa na extensão, ocorre no dia a dia das vivências, reuniões e oficinas.

Mas, sem a consciência de que o processo de se relacionar com as pessoas e com o mundo é processo de conhecimento, perdemos muitas vezes, em experiência que poderia ser acumulada. Não estamos dizendo com isso, que os conhecimentos surgem como se ali já estivessem encobertos, e estimulados pela prática, brotassem espontaneamente.

A reflexividade, o questionamento, é inseparável da intenção desmistificadora das práticas críticas. Por isso, em uma prática libertadora a investigação é sua característica constituinte. Característica de toda práxis social, mas que é mais visível se a compreendermos pela dimensão da ética da libertação que as orienta.

La Ética parte de las prácticas de los hombres. En dichas prácticas están mezclados códigos y estructuras culturales. Por lo tanto, se trata de prácticas que deben ser investigadas y con un método coherente con la propuesta de una Ética liberadora. (...) Se trata de una metodología que no constituye un preámbulo para la praxis, sino que es concomitante a toda praxis (REBELLATO, 2009, p. 169-170).

A educação libertadora tem sentido na medida em que é questionadora do espontaneísmo, enfatiza Rebellato (2009, p.168). Se assim não for, corremos o risco de assimilar a educação liberal onde o facilitador do processo educativo deixa expressar livremente o pensamento do educando, mas é o “educador” mesmo, por sua superioridade, quem valida este pensamento como verdadeiro. Esta educação fomenta a ilusão de que vivemos em um mundo onde todos podem exercer a liberdade.

Insistimos, a prática libertadora educa para a consciência crítica frente as aparências de ilusão do sistema, e por isso, exige uma rigorosidade metódica que sob pena de contradição consigo mesma, só pode ter a crítica como método. Para além da apreensão do mundo, a tarefa aqui é a inserção numa forma questionadora de pensar o próprio mundo. É a

reflexividade que traz à ação sua dimensão de projeto porque interliga aquela concepção anterior que a orientou com a possibilidade de futuro que vai construindo.

3.4- Desafios para uma prática crítica na universidade

Aqui se evidencia a unidade do processo teórico-prático, e como são as avaliações momentos privilegiados para a percepção desse caminho e o quanto percorrido, é neste momento também que as AJUP's se sentem provocadas a se apropriar mais criticamente dos debates em torno da pesquisa. Percebendo a importância da rigorosidade metódica nos processos educativos, e com a clareza da investigação como parte de todo processo educativo, recriam uma idéia da integração pesquisa e extensão com a expressão que o NAJUP-GO, na experiência sistematizada em 2.1, denomina de "pesquisa-extensionista".

Uma pesquisa da e na prática extensionista, que como já afirmamos, tem como postura metodológica as metodologias participativas (pesquisa-ação e pesquisa-participante) e que trazem características elencadas acima, de uma episteme latino-americana. Mas, importante ressaltar, constitui um modo de ser, conhecer e agir, a partir de seu lugar de fala: a universidade.

Um movimento que funciona aparentemente em dois caminhos paradoxos, mas que é exatamente o que a constitui como prática crítica. A extensão popular, e a AJUP, se constroem na crise de legitimidade da universidade quando ela é reivindicada para resolver os problemas sociais já que esteve sempre comprometida com a manutenção do modelo de sociedade. Mas ao mesmo tempo, questiona ainda mais este modo como ela está estruturada, sob pena dela ruir sob sua torre de marfim. Ou seja, é um movimento interno de crítica profunda sobre si mesma, que provoca sua transformação no sentido de um compromisso com a emancipação do povo.

Uma prática que surge como questionamento ao modelo fragmentário de conhecimentos e da superioridade da ciência moderna, e quanto mais se fortalece enquanto práxis, constrói conhecimentos tão válidos quando os científicos que os nega. Podemos dizer, com isso, que as experiências transformam os próprios critérios de cientificidade na medida em que a instituição reconhece e se transforma na apropriação destas práticas como sua função.

Mas percebemos um desafio mais profundo, porque a universidade ainda se mantém fragmentada em sua estrutura, e em compartimentos estanques as diferentes funções de que se compõe. O lugar da produção de conhecimento continua sendo a pesquisa, separada dos outros, o ensino e a extensão. Sem a vivência cotidiana de que os conhecimentos são

produzidos em toda prática social, permanece um local legítimo a produzi-los. Como consequência, as práticas do lugar não legítimo produzem um não saber, ou um saber menos qualificado.

Essa hierarquização é completa na universidade, desde sua estrutura às áreas do saber, onde ainda ouvimos falar em “ciência, “tecnologia” e “humanidades”. Como já explicamos acima, para marcar essa diferença a ciência se diversifica na criação de estatutos epistemológicos próprios baseados na idéia de que os objetos podem ser isolados e a explicação racional adequada, dar conta de desvelar sua lógica e sentido. Aqui podemos falar das teorias positivistas que em cada grande área teve sua forma adequada.

O positivismo jurídico enquanto filosofia e método de uma teoria pura do Direito mostra essa tentativa de marcar a fronteira entre a ciência jurídica e seus outros: por exemplo a moral, os usos e costumes. Uma tentativa de um “verdadeiro” conhecimento. Mas, se serviu para a criação do estatuto epistemológico de uma ciência do Direito, é o lugar do questionamento a este modelo que nos diz das experiências enquanto alternativa.

A referência à interdisciplinaridade é um desses questionamentos ao mesmo tempo em duas direções: um interno da rigidez das disciplinas jurídicas, e um externo da insuficiência do próprio Direito, que se confunde com o pressuposto da insuficiência do Direito como lei. É por isso que as AJUP's buscam a participação de estudantes de cursos diversos, como ocorre no PIAC e em outros programas não vinculados a um curso específico.

Mas, embora este seja um princípio, e por isto, muitos grupos mais recentes não especificam o “jurídico” em sua denominação, a exemplo do NEP Flor de mandacaru, podemos afirmar que ainda é a partir do jurídico o nosso olhar para as relações sociais. A questão aqui é o que trazemos como compreensão do direito, que dimensões desse fenômeno estamos olhando, ou que dimensões da sociedade aparece para nós como jurídicas.

A dificuldade de compreender o lugar do direito nas relações sociais se dá por sua própria característica de ser uma realidade social com feição dupla, esclarece-nos Assier-Andrieu (2000, p. XI e 15) que o Direito é ao mesmo tempo o reflexo de uma sociedade e o projeto de atuar sobre ela, uma ciência social e uma expressão cultural. Assim, nosso olhar como observadores já esboça na realidade social, que fatos trazemos como jurídicos e ao mesmo tempo, estes fatos já dão a forma do jurídico ao nosso olhar.

Isso significa que ao considerar um fato como jurídico, estamos aceitando que o direito possui um estatuto específico no campo social e trazendo com ele um critério de sua classificação. Então, se falar do direito implica sempre falar utilizando os conceitos do direito,

é impossível conhecê-lo pelo positivismo que pressupõem uma separação fragmentária das dimensões do objeto e principalmente não concebe uma interpenetração entre sujeito e objeto.

Mas a consequência em acreditar que “nada do que é humano é a priori alheio ao direito”, de continuar sendo o Direito o “insuperável prisma de leitura do social”, é o risco de “estimá-lo universal, decidir de imediato que não há sociedades sem direito, com o risco de projetar a imagem de “nosso” direito em fenômenos pensados de outros modos em sociedades diferentes” (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p. XIV e 73).

Nesse sentido, a entrada na comunidade é um dos momentos mais expressivos das nossas dificuldades. Não raro, os grupos se deparam com essa questão, porque quando falamos de uma “assessoria jurídica popular” realizada através de uma “educação jurídica popular”, ou de uma “educação popular em direitos humanos”, já estamos juridicizando os conflitos e contradições percebidas na leitura de mundo inicial daquela realidade.

Se evocar o jurídico é imediatamente invocar as concepções implícitas por ele veiculadas, temos que ter a consciência que carregamos o limite do nosso olhar do direito, ou pior, o olhar do “nosso Direito”. E quando falamos em “nosso” referimo-nos a toda estrutura da normatividade, regras e princípios que nas sociedades modernas está relacionada ao Estado. E, ainda que tenhamos feito uma opção de crítica, é a este modelo que estamos condicionados culturalmente e que é reforçado nas faculdades de Direito, fato que podemos afirmar, nos faz estar mergulhado nele.

O que compreendemos como “nosso direito”, sabemos, é resultado de um processo cultural de especificação e secularização dos processos judiciais em relação a religião, marca ocidental do século XVIII, num processo em que este Direito passa a ser o modo de pensar de referência do Ocidente. Com a hegemonia desse modelo cultural, o reconhecimento dos modos de vida próprios, hábitos e costumes particulares de outras culturas, estão sempre referenciados e submetidos a algum tipo de legislação. Um fato crescente que poderíamos chamar de judicialização da vida.

A questão, é que o reconhecimento dos direitos dos povos de organização social não estatal, passa sempre dessa forma, pelo critério do olhar ocidental. “A identificação das leis e costumes locais se efetua de acordo com aquilo que, no Ocidente, leis e costumes são capazes de abranger como categorias jurídicas. Esses olhares recíprocos costumam assimilar o que há de legível no olhar do outro (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p.73).

A referência a costumes aqui é muito importante, porque, é o que buscamos numa tentativa crítica de perceber o Direito que está além da lei. Mas, se consideramos a práxis de grupos conflitantes na sociedade como jurídicas, numa alusão ao pluralismo

jurídico, também trazemos nossos critérios dessa juridicidade com a mesma noção de ordem normativa de comportamento e organização, ainda que com diferentes modos de legitimação.

Mesmo que estejamos interessados em compreender aqueles direitos insurgentes, nascidos nas e das lutas sociais, a tentativa de equivalência entre direito oficial e qualquer outro mantém a razão jurídica ocidental como critério. É o podemos compreender em analogia ao processo de relacionamento com o Direito na colonização e independência das colônias inglesas e francesas já no século XX.

O império britânico operou uma “institucionalização da justiça” identificando entre os nativos, os costumes aceitáveis em jurisdição (o direito consuetudinário legalizado) dos diversos princípios e regras da vida. O trabalho da antropologia (lembramos, porque aqui o “outro” estava em análise) tornou possível estabelecer com critério inglês uma legalidade dominável pela elite reconhecida, e com ela, projetar no “chefe” as funções de poder atribuídas ao Estado (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p.77-78).

Foi assim que a apreensão dos direitos autóctones alimentou e fortaleceu ao mesmo tempo, a construção de uma “universal legalidade”. E a força desse instrumento jurídico na colonização está na utilização da mesma lógica pelos movimentos nacionalitários na década de 1950-1970, quando na reivindicação da sua independência adotaram do mesmo direito como código de administração do social.

Bastava nacionalizar uma Constituição e organizar as repartições, já que o princípio de universal legalidade ou de universal juridicidade era (...) politicamente inevitável e tecnicamente oportuno. (...) as ideologias libertadoras buscavam o que, em seu caráter, fosse próprio aos países libertados e nutriam a regeneração dos Estados pós-coloniais com os próprios escritos que foram ou quiseram ser a inteligência da colonização (ASSIER-ANDRIEU, 2000, p.72).

Embora a independência não tenha significado a reivindicação de um modo próprio de organização da justiça, a idéia de conciliabilidade, que sabemos era a imposição de uma semelhança, serviu para a possibilidade de fazer seus direitos inteligíveis, e oponíveis às arbitrariedades coloniais. Mas, é muito claro, serve como estratégia de defesa, não como exercício autônomo de organização social.

E é também nesse sentido o nosso cuidado de entrada na comunidade, cuidado com nossos discursos doutrinários, em reconhecer o outro somente no que ele se pareça com nosso modelo. É ainda, principalmente, o cuidado em não fazer da estratégia de defesa, normalmente a reivindicação de direitos sociais, a assimilação de uma lógica externa de organização social.

O cuidado com o olhar deve ser, por um lado, com o risco de compreender do outro apenas o que se parece com o meu Direito, por outro e como consequência, com a

imposição da mesma lógica eurocêntrica de regulação social. Ainda que disfarçada de cientificidade por intermédio da ciência social, ou adotado como estratégia de defesa, mas um empreendimento de aculturação mascarando o depósito arbitrário de categorias exteriores e valores ocidentais.

O nosso olhar formatado na formação bacharelesca coloca o Direito no lugar de guarda de legitimação da filosofia individualista eurocêntrica. Reproduz uma lógica da negação dos conflitos e de conflitos interindividuais, isolados da estrutura social, e muitas vezes, da supressão dos elementos essenciais da cultura. Além de limitar ainda mais, a percepção da “totalidade em permanente criação” (REBELLATO, 2009, 57), colabora com a manutenção da dominação na sociedade.

Com a mesma violência epistêmica que operou o modelo científico eurocêntrico, o direito, pode não enxergar as sociabilidades próprias que percebem e resolvem os conflitos de forma muito particular. Uma densidade social que assume, dentre outras funções, o papel do que para nós compete ao direito, mas que pode ser outra expressão cultural sem a denominação ou aparência de jurídico.

É por isso que devemos estar muito atentos quando falamos em conhecimento local, conhecimento tradicional, conhecimento indígena, etnociência, dentre outras expressões surgidas recentemente para expressar a pluralidade de modos de produção de saber no mundo, e sua importância nos processos de desenvolvimento. Além dessa intenção edificante, na lógica binária da ciência moderna, elas vêm associadas a seus pares de opostos superiores.

O conceito de “conhecimento tradicional” remete para a presença de um sistema homogêneo de pensamento, encobrindo o fato de que os grupos sociais renovam seus conhecimentos constantemente em função de novas experiências e de novos desafios postos por circunstâncias históricas novas. A emergência do tradicional corresponde assim a uma “cristalização do étnico” (SANTOS, 2005, p. 33).

O “tradicional” representa a inferioridade por ser relacionado ao atrasado. Em oposição superior é o conhecimento científico, que é moderno e traz o progresso. No mesmo sentido, o conhecimento local, considerado circunscrito e que não tem validade para além dele, não alcança a globalidade. Ponto comum, pelos critérios da cientificidade moderna, entre esses “novos” conhecimentos: referem-se a processos práticos, coletivos, com forte referência de concretude na realidade.

Assim, quando dicotomizamos o “nós” (universidade) do “eles” (comunidade), e ainda quando comumente falamos na prática extensionista em “sabedoria popular”, devemos estar atentos se isto não está mantendo as dicotomias e a superioridade do conhecimento produzido na universidade no poder de legitimação de qualquer outro conhecimento. Nas

palavras de Assier-Andrieu (2000, p. 74), como exemplo que pode nos caber como uma luva: “A etnologia é a ciência pela qual o Ocidente descobre e aprende a conhecer os outros povos a partir somente de seus critérios de apreciação”.

O problema aqui está na “impossibilidade de identificar uma forma essencial ou definitiva de descrever, ordenar ou classificar processos, entidades e relações no mundo” (SANTOS, 2005, p. 42). O próprio ato de conhecer é uma intervenção sobre o mundo que nos coloca neste e aumenta sua heterogeneidade. Assim, a ciência ocidental e o direito como modo de pensar de referência ao Ocidente está entronizado em nós, e nesse sentido a opção pela crítica é a reflexão ao nosso próprio modo ocidental de pensar, ser e estar no mundo.

Isto facilitaria nossa compreensão sobre o caráter situado e parcial também do nosso conhecimento científico, e ainda, a percepção de quantas atitudes ou valores nossos bem poderiam ser tratados como extra-científicos. Seria mais correto, nos lembra Santos (2005, p. 53) a partir da epistemologia crítica, comparar todos os conhecimentos “em função de suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais delineados por lógicas particulares”.

O que percebemos, é que as limitações da ocidentalidade do nosso olhar, dificultam a realização de verdadeira práxis dialógica e contribui com a manutenção da fragmentação da universidade. Então, olhando para as experiências no seu local de origem vemos com clareza que a dimensão profunda da crítica à universidade, está mais relacionada à compreensão da nossa própria condição dentro dessa estrutura de pensamento.

Quando da prática extensionista surgem problemas não tratados pela universidade, como já afirmamos acima, ou ainda, quando são tratados de forma diferente pelas comunidades, isto abre uma fenda na universalidade dos conhecimentos universitários. Por um lado, porque expõe a dificuldade da universidade em assumir a produção de conhecimento em toda práxis social e, ao mesmo tempo, ainda o nosso olhar fragmentado buscando um lugar de estabilidade (que traduzimos facilmente em fronteiras) desse conhecimento.

Na verdade, a extensão vive no “lugar de fronteira”, e isso faz dela uma prática que enfrenta a todo o momento o medo do algo não dado, do não lugar. No caso das AJUP's, compreende o direito para além do direito positivo, mas não se reduzindo a dimensão do jurídico, está conectado a outras dimensões da existência humana. Por isso, é insuficiente falar em interdisciplinaridade que supõe uma colaboração entre conhecimentos onde há um respeito pelas fronteiras entre as disciplinas, tais como existem.

Embora a universidade fale cada vez mais em interdisciplinaridade, sua concepção academicista ainda é a fragmentação disciplinar, e a prática extensionista para além das duas, se realiza muito mais na multidisciplinaridade, ou ainda, na transdisciplinaridade. Ainda que não haja um consenso para estas denominações na prática ajupiana, todas elas são tentativas de reunificar o que o cartesianismo fragmentou. O fato é que é necessário transcender as fronteiras estreitas das disciplinas para dar conta de uma realidade e uma práxis transformadora, que sendo complexas, são também indivisíveis.

Mas é necessário superar as barreiras disciplinares com a compreensão de como esse modo de pensamento fragmentado, que não esqueçamos, sustenta toda a filosofia liberal individualista, está impregnado em todas as nossas práticas. É nesse sentido que falar de um modo de conhecimento que se dá na prática libertadora passa, nas palavras de Rebelatto (2009, p.123), por uma forma específica de ruptura epistemológica que implique na articulação da ciência com um processo de tomada de consciência do papel do inconsciente.

La ruptura analítica permite captar el mundo de proyecciones que muchas veces elaboramos y sobre el cual transferimos nuestras ansiedades y temores, reprimiendo iniciativas emancipadoras. (Projeções como) nuestra necesidad de aferrarnos a esquemas dogmáticos, nuestra dependencia de instituciones, la absolutización de profesiones y organizaciones, la construcción de ciencias que, por su carácter cuantitativo, nos ahorren la comprensión de lo cualitativo (REBELLATO, 2009, p. 124)

A extensão nos transforma, porque está criticamente orientada para a libertação. Então, reflexivamente em relação, passamos a ver internalizado em nós também o sujeito opressor que atribuímos sempre ao outro. Vemos que o que pensamos e o que fazemos está ainda muito distante, e o que afasta a unidade é a ilusão de que nossa consciência é a perspectiva absoluta de conhecimento da realidade. Lembramos mais uma vez que conhecer é conhecer-nos e transformar é transformar-nos. Deveríamos humildemente aceitar que temos mais a aprender, a sermos transformados, que a ensinar, a transformar a vida do povo.

3.5- Limites e perspectivas

No aspecto micro das experiências, todas constituíram relevantes aprendizados, e ousamos dizer, de estudantes e comunidade. Porém, a nível macro, são reveladoras de contradições e questionamentos profundos da prática social extensionista e em direito. Dificuldades que nos faz aprofundar a crítica sobre nossa capacidade anti-dialógica.

A experiência analisada em 2.1, nos ensina a relevância da investigação nos processos educativos. Uma investigação-participante da realidade como totalidade dos fatos e da percepção dos envolvidos nos fatos e ainda, orientada pelo diálogo. E afirmamos sem

dúvida que houve um esforço por exercer um tipo de pesquisa em que os acampados não fossem os objetos da investigação.

Mas é nítido também, que não houve o diálogo em profundidade. Apesar da pesquisa das falas significativas, e da tentativa de aprofundar essas falas nas oficinas, as percepções da realidade continuaram sendo do grupo de educadores. Trazendo uma concepção prévia de assessoria à movimentos sociais, à lideranças, o NAJUP procurou em todo o processo um sujeito coletivo principal com quem pudesse dialogar.

O curso com a associação de mulheres do acampamento Grajaú (sujeito claramente definido), se tornou um trabalho popular com o acampamento Grajaú. Então, após ter escutado as falas das pessoas, o NAJUP não soube perceber a dinâmica comunitária. Uma grande dificuldade aqui eram as visitas passageiras e descontínuas.

Nesse sentido, a experiência 2.2 traz a percepção da dinâmica comunitária na sua vivência, enfatizando a inserção comunitária como pré-condição para o trabalho popular. Aqui o processo investigativo exige um necessário encharcamento cultural do mundo popular, especialmente para o estudante reconhecer sua situação de classe, do seu pensar e agir.

Se a consciência se nutre das experiências concretas (como viram os filósofos, dos gregos até Marx, passando pelos escolásticos); se se pensa a partir dos pés (lugar social) e das mãos (práticas), é indispensável que se entre em contato vivo e participante com a vida do povo caso se queira entendê-la e trabalhá-la (BOFF, 1986, p. 32).

Esse é um acúmulo da experiência das pastorais populares na década de 1980, quando há uma definição de lado na luta de classes por um setor da Igreja, e uma atitude de inserção, inclusive de moradia, no meio popular. Mas esta “forma de identificação com o povo” ocorreu na época, e ainda hoje, de várias formas ou intensidades, em função das condições objetivas e das disposições subjetivas de cada um (BOFF, 1986, p. 32-35).

É ainda amparado em Boff (1986, p. 31) que o conceito de inserção remete a uma presença e contato físico com o universo popular, participando concretamente da vida do povo e estabelecendo com ele um laço orgânico. É na convivência, na partilha que educador e educando se verão sujeitos de uma mesma luta, da transformação da mesma realidade.

Por isso, da experiência em Jaraguá, enfatizamos que a vivência é parte do processo educativo, na dimensão que permite um olhar mais próximo da realidade complexa e permite trocas simbólicas com os sujeitos da comunidade (como detalhado no ponto em questão), mas, antes, o contato com o outro permite ao extensionista também se perceber um ser no mundo, que também é gente.

Essa é uma dimensão muito importante, porque sendo a maioria dos universitários da classe³⁸ média e distantes dos grupos populares, e ainda com a crise do movimento estudantil, a extensão tem sido uma primeira forma de aproximação do estudante aos movimentos sociais, ao universo popular. Nesse momento inicial, é comum este estudante trazer entronizado no seu ser, que é aquela realidade comunitária (e também aquelas pessoas) que precisam ser transformadas. Uma comunidade de vítimas que precisa ter seus Direitos Humanos, normalmente sociais, garantidos.

É na vivência, como processo intensificado de relacionamento com o povo, que o processo de percepção se dá de forma dupla. É na alteridade que o estudante percebe o outro e a si mesmo, a comunidade visitada e seu próprio bairro como comunidade diferenciada, as relações da realidade comunitária a ser transformada, e sua própria realidade como parte de uma mesma lógica global de funcionamento da sociedade. Essa percepção da totalidade poderia também ser chamada de uma decodificação viva, para usar um termo de Freire.

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e que a eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. (...) Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. (...) Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica (FREIRE, 1987, p. 101-102).

É aqui que inserção se torna identidade de práticas e projetos, consciência da sua posição na luta popular e comprometimento com ela. Ou seja, apesar de fundamental, a vivência em si não basta. É necessário o “agir junto” com o povo, reconhecendo sua posição e função específica.

Quanto mais nos percebemos no mundo e com o mundo, mais nos sentimos provocados a superar os desafios que antes não identificávamos como problemas. Quanto menos alienada (distante de nós e do mundo) torna nossa visão, vamos compreendendo os desafios como totalidade e isso nos provoca o compromisso com a transformação. Assim, vamos nos reconhecendo e nos engajando na nossa transformação com o povo.

As experiências populares, de orientação freireana, compreendem bem que seu lugar não é na frente dos movimentos ou comunidades. Compreendendo assessores e movimentos ou comunidade como parceiros, o estudante deve estar ao lado ou no meio do povo. E por isso, sua função não é de dirigente, mas de mobilizador, animador do processo.

³⁸ Compreende-se classe aqui como “classe que vive do trabalho”, no sentido de Ricardo Antunes.

Mas isso não significa que o estudante não deve tomar a iniciativa de nenhuma atividade. Por todo o envolvimento e a relação de compartilhamento criada, muitas vezes ele pode sugerir atividades e inclusive exercer a capacidade de convocação da comunidade para reuniões em torno de problemas comuns. Na experiência 2.3, os estudantes exerceram bem essa capacidade na convocação da comunidade para a realização da festa e especialmente, na divisão de tarefas em comissões.

É nesse processo de animação que os estudantes vão ao mesmo tempo reconhecendo e procurando potencializar “lideranças populares”, aqueles que dentro da comunidade já desempenham estas funções mobilizadoras. Se o objetivo do trabalho é a autonomia da comunidade, o estudante deve ir percebendo e construindo também o seu caminho de retorno, seu processo de afastamento, não como pessoa, mas exercendo outro papel.

Esse movimento de retorno não aconteceu em nenhuma das experiências analisadas. Infelizmente, quando a ação é desenvolvida por estudantes, o comum é que ocorra um rompimento da relação após um tempo de contato ou intervenção, e normalmente pelos estudantes o que acarreta sérias conseqüências na auto-estima da comunidade.

Na segunda experiência, podemos dizer que não houve uma conseqüência tão grave a nível comunitário porque os estudantes não chegaram a desenvolver atividades, houve apenas uma interferência como qualquer presença estranha provocaria, mas principalmente, porque existia um projeto em andamento e outros profissionais envolvidos que deram seguimento à ação. Além disso, alguns estudantes continuam fazendo visitas pontuais, em caráter pessoal e afetivo à família que nos recebia, mas o que mantém uma possibilidade de um trabalho mais articulado em outras condições.

Porém, na primeira e na terceira experiências, em que as atividades foram e são realizadas apenas por estudantes, há uma preocupação quanto ao tipo de trabalho comunitário desenvolvido, quanto à continuidade e às quebras, dado a fluidez dos coletivos de AJUP's. Parece-nos ser fundamental algum tipo de vínculo que garanta a continuidade da ação (e mesmo seu início se pensamos no tempo indeterminado que pode durar a inserção), especialmente quando se trata de trabalho em comunidades. A entrada na comunidade e permanência, nos mostra também nossa dificuldade em sermos dialógicos e dialéticos.

A institucionalização foi recusada por muito tempo pelas AJUP's sob o argumento de que ela limitaria a autonomia dos grupos, e em um determinado momento histórico, a dicotomia “assessoria x assistência” tornou-se o marco diferenciador entre AJUP e práticas tradicionais dos escritórios modelo.

É pensando na autonomia como objetivo principal do trabalho popular e a na crítica como método, é que nesse ponto, questionamos esta dicotomia. É importante uma diferenciação da intencionalidade destes projetos, mas torná-la um *a priori* é bloquear as possibilidades do processo na sua prática concreta.

Se o objetivo do trabalho popular é a realização de uma sociedade livre, a humanização radical, e isso não é algo que se dá instantaneamente e sim em um processo, é a orientação que se tem para esse fim (objetivo geral) que indicará se os passos concretos se aproximam dele. Ou seja, um trabalho que se define por sua articulação com o projeto global.

Vimos, especialmente nesse momento em que a extensão é financiada por editais, ações desenhadas como assistencialistas se transformarem, coletivamente, em protagonismo. “Como o rio, que contornando montanhas ou saltando em cachoeira (tática) segue firme (estratégia) na direção do mar (meta final)” (BOFF, 1986, p.94).

Assim, mais correto seria diferenciar o assistencialismo da assessoria, pois que se a assistência (enquanto um fazer técnico) pode também, no exercício dialógico, significar um passo a mais no caminho da libertação. Em verdade, esta é uma dimensão que as AJUP's muitas vezes deixam em segundo plano ao privilegiar a formação em sentido amplo, e não podemos nos esquecer que é esse conhecimento técnico que os movimentos sociais buscam na universidade, espaço que sempre lhes foi negado.

O importante é que assistência e assessoria estejam juntas, e não dicotomizadas, onde se possa fazer uma articulação de cada passo com o objetivo. Ações de balcão de Direitos (emissão de documentos civis), cursos de legislação, ou mesmo a doação de cestas básicas (como ocorreu durante a experiência em Jaraguá) podem fazer parte de um processo emancipatório, ou mesmo potencializá-lo, desde que claramente refletido com os envolvidos e situado dentro de um projeto histórico.

Por outro lado, o processo de institucionalização como projetos de extensão estudantis e autônomos (continuam funcionando com assinatura formal dos professores) que ocorre hoje, não tem garantido práticas mais próximas do povo. O que mudou, foi a visibilidade da AJUP dentro das próprias faculdades de Direito, e em muitos casos, um distanciamento ainda maior da vivência do povo com a ocupação das funções de organizador de eventos com conteúdos críticos.

Nesse momento de popularização dos discursos de educação popular e de assimilação dos discursos da extensão pela instituição, é necessário estarmos vigilantes com nossas ações, num processo constante de medida de sua aproximação ou distanciamento da

autonomia do povo. E parece muito claro: se o povo não participa da definição dessas ações, certamente que elas perdem potencialidade emancipatória.

Dois problemas são verificados aqui, que no fundo, fazem parte da nossa mesma dificuldade em ser dialógicos. Continuamos reproduzindo no nosso próprio local, “nossa comunidade”, a educação bancária que tanto criticamos ao definir, por nossa própria “sabedoria crítica” os temas de reflexão dos debates nos eventos (se nesse caso, é o estudante de direito o “sujeito povo” do processo educativo).

E, continuamos também, por outro, querendo dizer em nome do povo os problemas que eles têm, sem construir com o povo mesmo e sendo parte do universo popular, alternativas concretas de vida. Lembramos aqui novamente, as palavras da professora argentina.

A história já nos mostrou, que a institucionalização dos grupos por si só não foi a causa principal do nosso afastamento ou aproximação do povo. De fato, precisamos criar instrumentos para a continuidade do trabalho comunitário a médio prazo (mais de 3 anos, pelo menos) e para o repasse da experiência acumulada das ações comunitárias que evite as quebras do processo.

Por enquanto, vamos caminhando com as pernas que temos. Uma novidade tem sido o envolvimento maior de quadros fixos da universidade (professores e servidores) nas AJUP's, especialmente aqueles que fizeram parte desses grupos durante a graduação e hoje já ocupam cargos efetivos. Mas sabemos das limitações dessa alternativa, especialmente porque mantém a extensão no seu gueto.

Nesse sentido, é fundamental levar em consideração a ausência de uma política efetiva de extensão na universidade brasileira, uma possibilidade em que a universidade comece pela extensão, sendo esta a porta de entrada para as demandas de pesquisa e ensino. Esta parece ser a alternativa mais utópica, mais distante do que hoje vivemos especialmente nas faculdades de Direito, mas nem por isso de impossível realização.

Conclusão

A tarefa de teorizar sobre (e a partir de) uma prática social emancipatória traz o compromisso de vigilância constante na linha de fronteira entre as condições concretas do nosso tempo, e as possibilidades de futuro que vamos imaginando, criando e construindo. A tarefa exige habilidade de equilibrista: olhar para frente com os pés firmes no chão (ou na corda bamba).

A educação popular foi a linha que escolhemos para caminhar sobre ela, e expressa bem a corda bamba da possibilidade emancipatória no interior de práticas opressoras. Também no Direito especificamente, mas especialmente quando está associado à processos educativos: processos culturais, mudanças de comportamento, de ser e de pensar. E esta foi nossa ênfase.

A prática da Assessoria Jurídica Universitária Popular, objeto desta pesquisa, traz dos movimentos teórico-práticos da década de 1980 a teoria crítica do Direito de perspectiva dialética que orienta sua postura anti-positivista. Mas é o modo como exercem a educação popular que diz mesmo da sua opção política de trabalho com o povo. E aqui, a falta de clareza quanto ao significado dessa educação popular faz parte da própria construção do seu conceito.

A educação popular nasce na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado, mas hoje, pode ser encontrada em todos os continentes manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. Porém, já pelo local do seu surgimento, ao contrário das concepções tradicionais de educação nascidas dos gabinetes dos burocratas ou de pedagogos bem intencionados, muitos a associam a algo alternativo.

Esta possível “alternatividade” induz ao simplismo de considerar como popular somente a educação feita nos movimentos sociais, por eles e entidades da sociedade civil. A confusão que traz à tona outra dicotomia, entre educação formal e educação não-formal, tem ao fundo o questionamento da possibilidade emancipatória de práticas realizadas pelo Estado, ou mesmo, em seus espaços oficiais.

A descaracterização de popular de toda e qualquer educação realizada pelo Estado e pela escola em geral pode ser atribuída à “endemonização” do Estado no período militar e à postura da igreja Católica após o Concílio Vaticano II, que orientou o conflito Igreja-Estado e o surgimento das CEB’s no Brasil (PAIVA, 1986).

A obra de Paulo Freire contribuiu também, segundo a autora, para uma relativa “homogeneização do campo católico” na medida em que suas idéias político-pedagógicas

mostraram profunda compatibilidade com as diretrizes imprimidas por essa nova orientação de Roma.

Elas ajudaram a solidificar a idéia de que às forças políticas católicas cabe participar da tarefa social de realizar a educação política das massas de modo a, através da formação de “corpos intermediários”, assegurar o funcionamento de uma “democracia de base” (PAIVA, 1986).

Nesse momento, educação popular e trabalho político-pastoral fundiram-se progressivamente, especialmente nos países onde a Igreja mostrou-se a única instituição suficientemente forte, em tempos de autoritarismo, para seguir atuando junto às camadas populares, como foi o caso brasileiro. Por isso, uma associação de educação popular aos trabalhos de base e ainda, uma confusão entre educação popular e educação não-formal ou não escolar.

Uma divergência que é minimizada após a redemocratização brasileira quando a tendência é de aliança entre setores da sociedade civil e o Estado, especialmente com a conquista de espaços democráticos educacionais nos governos municipais (dos quais são exemplos Porto Alegre e São Paulo). A própria AJUP passou por este momento, quando negava a institucionalização, mas tem hoje cada vez mais desenvolvido suas ações em parceria com o Estado, via extensão universitária e financiamentos por editais.

Hoje, frutos da omissão do Estado e pouca unidade quanto a um projeto de sociedade radicalmente democrático, de realização de Direitos Humanos, o que vemos é um “mosaico de interpretações, convergências e divergências” (GADOTTI, s/d). Uma diversidade de experiências dentre as quais podemos citar a “escola pública popular”, a educação básica de jovens e adultos, a educação comunitária, a educação ambiental, a educação em Direitos Humanos e também a Assessoria Jurídica Universitária Popular.

O desafio nesse momento é o retorno a uma educação que seja clara quanto a seus sentidos: desenvolver uma prática pedagógica que visa à transformação da consciência e a modificação da conduta pela ação. Educação que podemos chamar libertadora porque contribui com a construção de um projeto histórico e popular de sociedade. E, portanto, o critério de concepção emancipatória é menos do lugar em que se realiza, e cada vez mais do modo como colabora com o fortalecimento das lutas populares na sua concretude.

Dessa forma, o que diferencia centralmente as concepções e práticas educativas populares libertadoras é o esforço não só por desenvolver a consciência crítica dos envolvidos, mas também alternativas concretas de organização (política, social e mesmo

econômica) e mobilização (participação) dos desfavorecidos no sentido de ultrapassarem as condições de pobreza e de falta de poder.

Essa intencionalidade política clara faz da educação popular libertadora a adequada para uma educação em Direitos Humanos. É ela a desveladora de interesses e contradições sociais e, para além disso, não se reduz ao denunciamento, mas possibilita a criação de alternativas de superação das contradições desveladas (BETO, 1998, p.53).

É nesse processo criativo de superação das condições de opressão, que o homem se percebe um “ser no mundo”, ou seja, ele se reconhece (se humaniza) e reconhece o outro como ser humano. É a concretização da vocação histórica do homem em “ser mais”, se humanizar e humanizar o mundo (FREIRE).

Não precisamos de um conceito muito elaborado de Direitos Humanos para compreender que a busca permanente do homem em “ser mais” corresponde então à luta pelos Direitos Humanos, que só se concretiza com a realização histórica de uma sociedade de plena superação das desigualdades.

Por isso intencionalidade não é apenas finalidade, mas transformação. Superação das contradições desveladas que se dá através da criação de alternativas. É ato e postura frente ao mundo capaz de ultrapassar aquelas condições aparentemente intransponíveis (situação-limite), mas que, em verdade, são apenas dimensões desafiadoras aos homens no processo de construção de sua autonomia.

A construção da identidade específica desta educação popular na AJUP assume as formas e influências das experiências que lhe servem de referência, mas em todas elas, a intencionalidade política e social dirigida a favor dos pobres e das classes sociais dominadas. Uma educação popular realizada como opção política de trabalho com o povo, no sentido de sua libertação.

De fato, não podemos afirmar uma origem única, e conseqüentemente um tipo único de trabalho com o povo, para todas as experiências ajupianas. Aqui é o protagonismo estudantil que mescla a seu modo o acompanhamento às lideranças de movimentos sociais próprio da advocacia popular, aos atos públicos e debates próprios do movimento estudantil tradicional, e ainda, à formação de base própria da extensão popular comunitária.

Compreendemos, no entanto, a identificação da AJUP com o movimento de extensão popular como uma tendência para a prática jurídica universitária emancipatória hoje, e também, como possibilidade de seu aprofundamento. A adjetivação da extensão como popular caracteriza um tipo de extensão desenvolvida com a metodologia da educação

popular freireana, ressaltando a intencionalidade em sentido ético libertador e o movimento dialético permanente de compreensão e transformação da realidade.

Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque, o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos (diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo...) e utópicos (autonomia, liberdade...) que, para os dias de hoje, tornam-se uma exigência social (MELO NETO, 2006, p.41).

Estas são dimensões relevantes nesse momento de popularização do discurso da educação popular e multiplicação de projetos de extensão. Já que com uma diversidade de ações, práticas, objetivos e métodos, falar genericamente em “educação popular” pode estar “revestindo com o discurso dos Direitos Humanos práticas conformistas” (ZENAIDE, 2005, p.342).

Não definimos aqui a AJUP por uma forma específica que toma em determinadas condições objetivas ou subjetivas. Como detalhado no capítulo 1, na prática social, experiências múltiplas adquirem denominações diversas. Mas é fundamental, que os grupos tenham clareza no tipo de trabalho irão desenvolver: quem são os sujeitos e a partir daí um esboço de por onde começar. E aqui é a demanda mesmo que indica o caminho, mas é preciso estar aberto, sem nenhum conceito pré-concebido, para ouvir e ver as possibilidades que se anunciam.

As experiências sistematizadas nos mostram, a partir dessa tendência na identificação com a extensão, o esboço de um modo próprio de fazer extensão popular em Direito: um fazer com maior inserção comunitária, em que a investigação não é uma prévia, senão parte mesma da ação, e que reconhece sociabilidades jurídicas outras além das oficiais.

Estas são as tendências principais que identificamos como o caminho percorrido pela AJUP na busca de seu aprofundamento teórico-prático, e são elas também que advertem para atenção aos sujeitos do diálogo como necessária à realização concreta da educação popular libertadora na universidade.

O que ocorre normalmente nas AJUP's é que os sujeitos são identificados pela opressão específica a que estão submetidos, mas constituem-se daí, como sujeitos coletivos genéricos: mulheres, gays, sem terra, sem teto, quilombolas... Isto é ainda mais comum quando o trabalho é realizado com as associações ou entidades representativas destes grupos organizados. Por um lado, isto nos faz de imediato construir uma explicação da lógica de opressão em cada caso, relacionando a opressão específica com a geral do capitalismo. E por outro, nos leva a reproduzir a lógica dos modelos históricos de organização e resistência.

Não negamos com isso, que o modo de vida ocidental e o capitalismo são hegemônicos, que suas formas de dominação características estejam em todo tipo de relação social, e por isso, não compartilhamos da idéia de que é ultrapassado falar em organização da classe trabalhadora. Não temos dúvida de que não existe hoje sociedade, ou mesmo comunidade, que não tenha assimilado o modo ocidental de ser, estar e conhecer e que esteja marcada pelas contradições capital x trabalho.

A exigência neste momento é compreender mais que o funcionamento da sociedade e as estruturas de dominação, mas como elas são vivenciadas na situação existencial dos sujeitos envolvidos. Voltando a Freire, quando nos ensinava sobre os temas geradores, além de compreender as problemáticas dadas como situação-limite pelos educandos, é necessário que compreendamos profundamente o nível de percepção dos sujeitos a respeito desses temas.

Por isso, reafirmamos que o conhecimento relacional se dá na situação existencial de cada ser humano quando ele se percebe um ser no mundo de contradições, e é sua realidade objetiva que ele transforma na sua prática com os outros sujeitos. É nesse ponto que se expressa a potencialidade educativa crítica, questionadora e transformadora do ser e do mundo a partir daquilo que lhe aparece como problema.

A realização de uma atividade educativa crítica em Direito, ou seja, a compreensão do jurídico nos processos de luta social, sempre será a compreensão de um direito oficial, nacional ou supra nacional, normalmente relacionado à direitos sociais dessas coletividades. Mas, também há aquela dimensão que, já detalhamos acima, não compreendemos com nosso olhar ocidentalizado, e isso ocorre especialmente em comunidades “tradicionais” em que a ordem estatal visivelmente não é a única ou a mais importante.

Assim, quando procuramos o direito dos povos com a nossa referência, podemos antecipar a presença do jurídico onde ele bem poderia não estar, ou ainda que esteja como exigência de realização de Direitos Humanos, não constituir-se como elemento significativo mobilizador já que não faz parte da percepção da situação existencial da comunidade.

Nesse sentido, a experiência com Paratibe (sistematizada em 2.3), foi também uma experimentação metodológica quando, atentos a estes nossos limites, buscamos uma atuação pedagógica que não abandonasse o jurídico enquanto nossa responsabilidade e potencial emancipatório. Para nós é de Lyra Filho a referência na compreensão da coexistência histórica entre um direito como atributo de cultura, e um direito como função técnica instrumentada pelo Estado.

Durante nossa aproximação inicial na comunidade, não desprezamos a função técnica do Direito, especialmente na nossa atenção ao procedimento demarcatório. Porém, buscávamos compreender especialmente os costumes, o “uso secular” do rio, das matas, os modos de vida e sociabilidades que expressassem um “senso instintivo de Direito”, um “sentimento de justiça” e que representasse então, um legítimo Direito ainda que extralegal. E o óbvio, o encontramos em todos os lugares, em todas as relações sociais expresso em conflitos mais ou menos aflorados: na diminuição da pesca, na coleta de frutos, na proibição da passagem e do banho de rio, dentre outros.

Mas, apesar de para nós, todas as problemáticas estarem diretamente relacionadas ao Direito à territorialidade, e à demarcação como uma possibilidade de resistência, essa relação não foi sequer suscitada pela comunidade. Relevante notar que a construção de uma identidade quilombola na comunidade é estimulada, em grande medida, pelo processo de demarcação. Desde o auto-reconhecimento através de pedido da associação à Fundação Palmares, e ampliando-se cada vez mais com a presença do INCRA, e também, nós como estudantes de Direito que trazemos esse discurso nas nossas práticas, reforçamos a idéia.

É o Estado quem cria denominações específicas para os povos e comunidades que resistiram aos séculos de exploração, e hoje, para não perderem suas terras e os fragmentos de cultura que ainda lhes resta, se adaptam aos critérios oficiais e recriam sua identidade. É também o que ocorre com os índios de Jaraguá em situação bem simbolizada no reaprendizado do toré³⁹.

A questão da territorialidade é mesmo imprescindível para a garantia de todos os outros Direitos reconhecidos pelo Estado (as experiências mostram também, que a questão de fundo é sempre a propriedade privada da terra), e ainda, para a reivindicação de outros que a comunidade recria no processo de luta e organização. É sobre esta reinvenção de direitos a luta principal travada pelas AJP's em parceria com os movimentos sociais, é este o “Direito Insurgente”, cuja potencialidade é expressa na construção da legitimidade de direitos ainda não positivados. Ainda com as palavras de Assier-Andrieu (2000, p.122) sobre a proeza de Marx:

A dialética entre a consciência comum e o direito técnico, Marx a transpõe da luta contra a codificação para a luta contra as leis hostis aos costumes reais do povo e para a defesa destes através de suas manifestações concretas, cuja

³⁹ Esta questão foi descrita no ponto 2.2 e exemplificada pela fala “a gente está reaprendendo a ser índio”, referindo-se a um reaprendizado datado do início do processo de luta pela Terra Indígena Potiguara.

juridicidade e legalidade ele reivindica de acordo com a mais pura retórica savigniana.

Mas a nossa atenção para a extensão em comunidades, e por isso, a relevância da compreensão dos sujeitos dessa práxis, nos coloca muitas vezes diante de dinâmicas organizacionais próprias diferentes das organizações dos movimentos e associações, centralizadas em pautas de luta específicas. Dinâmicas aos nossos olhos mais fluidas que, como já afirmamos, fez-nos acreditar ser impossível uma AJUP com grupos “desorganizados”.

O que aprendemos como crítica da nossa própria crítica, é que há um vínculo comunitário que delinea uma lógica própria, uma noção de projeto de ordem, e que se expressa mais na cotidianidade da vida. Outro tipo de relação social que na ausência de equivalência de palavra, chamamos de “juridicidades populares”. São populares porque fazem parte da reinvenção da vida, dos modos próprios de resistência à fragmentação da cultura do povo, mas são também juridicidades porque são sociabilidades que cumprem a função do que compreendemos como jurídico.

Aqui, a possibilidade de compreender o jurídico a partir de seu efeito, sua função na resolução de conflitos, no projeto de ordenação que reflete. No nosso caso, claramente nas relações de produção e parentesco, bem expressas na apresentação da peça pela própria comunidade de Paratibe durante a Semana da Consciência Negra. Ainda durante esta festa, a tensão causada pela necessidade de ligar as lâmpadas em uma das casas foi um conflito que explicitou a “regra de direito”, neste caso, a autoridade da herdeira mais antiga.

De fato, talvez estejamos mais próximos de um trabalho de sociólogos e antropólogos do Direito quando procuramos princípios de uma organização jurídica da vida em sociedade para neles decifrar racionalidades sociais constitutivas das estruturas sociais e da cultura. Mas assim, relacionando todos os fenômenos com um projeto de conhecimento global, evitamos as ilusões do juriscentrismo e colocamos o direito ao lado, inclusive do Estado, de outras estruturas de controle social.

Nesse sentido, a juridicidade popular que aqui trazemos, tem sua potencialidade na realização concreta de um modo de organização independente do Direito Estatal (ainda que com ele coexista). E, para além de ser “paralela”, que signifique uma alternativa concreta de produção da vida, na criação de sociabilidades solidárias e inclui aqui as juridicidades.

É por isso, que podemos dizer que a identidade, ainda que seja estimulada segundo critérios definidos pelo Estado, é recriada no cotidiano comunitário, mesclando estas pressões externas com o movimento da dinâmica interna, de resistência e também de

assimilação da cultura, mas que caminha para a superação daquelas mediações que subordina os seres humanos a algo fora deles e provoca-lhes o estranhamento. Para Marx (apud IASI, 2007, p.58), mediações essenciais realizadas pelo Estado, pela mercadoria e pelo capital.

Esta perspectiva nos permite pensar em uma organização social autônoma, de restituição do mundo e das relações humanas aos próprios seres humanos, as sociabilidades próprias que percebem e resolvem os conflitos de forma muito particular sem a mediação do Estado como agente principal da juridicidade. Nesse ponto, são as comunidades tradicionais que mais tem nos ensinado, embora ainda tenhamos nos negado bastante a aprender.

A tentativa de expressar aqui a potencialidade desta dimensão da organização popular não pretende negar o “Direito Insurgente” ou ainda mesmo o positivismo de combate como fundamentais instrumentos de luta social no campo do Direito. O que nos coloca, é a exigência de refletir sobre o nosso lugar de atuação, nosso papel de estudantes de Direito em uma assessoria jurídica universitária, e especialmente a dimensão do trabalho em comunidades que aqui ressaltamos.

É por isso que nas ações em Paratibe, compreendendo que o processo de demarcação não constitui elemento significativo mobilizador, buscamos na sociabilidade própria da comunidade os elementos potenciais de possibilidade do olhar complementar. É esta sociabilidade também a situação existencial, e por isso, permite uma tradução de linguagens e a ampliação da dimensão do jurídico técnico e político entre a comunidade.

Mas, como nosso olhar do jurídico está em todas as relações sociais, reafirmamos, como nada do que é humano é alheio ao Direito, é a partir das vozes dos sujeitos envolvidos na própria identificação do Direito, ou da ausência dele, que indicará a potencialidade e o tipo de atividade a ser desenvolvida. Ou seja, não cabe a nós partir das sociabilidades por nós identificadas, mas partir daquelas que surgem no processo de vivência com o povo.

Se o objetivo do trabalho é a mobilização comunitária a partir de suas potencialidades, o desafio que se coloca é que ela perceba seu modo de vida próprio, como Direito. Mais uma vez, falar em sociabilidade jurídica própria é apenas mais um instrumento que nos protege contra nosso olhar ocidental, nossas próprias limitações acadêmicas, da nossa pretensão de supor que sabemos quais são os problemas do povo. Se soubermos ser verdadeiramente dialógicos, tratar as relações como direito, cultura, juridicidade ou religião, será apenas questão de tradução linguística.

Lembramos bem a fala de Ana Drumrauf (2009), professora argentina e integrante da Frente Sandino Santijan, para quem precisamos de um “cambio de cabeça” em

que deixemos de pensar que sabemos o que o outro necessita, e passemos a nos perguntar “o que penso de mim e o que penso dos outros”. A professora, na ocasião, ainda completa que “se a educação popular está na universidade, a extensão deixa de existir”, porque assim, o povo estaria dizendo a sua voz.

O reclame aqui pela voz do povo é uma exigência da práxis emancipatória, o pressuposto de um conhecimento produzido em relação humana mediatizada pelo mundo. Mas são também as reflexões das experiências que nos ensinaram que estas vozes estão muito além dos discursos de reivindicação de necessidades, mas se expressam concretamente nas contradições das falas das pessoas.

Esta dimensão ressalta por um lado, a importância da pessoa nos processos sociais, a necessidade de compreender quem é o povo sujeito do processo dialógico a partir da identificar dos homens e das mulheres sujeitos de sua história. “Então, não basta dizer que o ser humano por sua dignidade tem um valor infinito, porém é necessário que o ser humano como pessoa existente na realidade tenha a possibilidade de desenvolver-se plenamente” (DE LA TORRE RANGEL, 2009, p. 18).

O cuidado aqui com o risco de estarmos reproduzindo a lógica da objetificação do sujeito, porém, agora um sujeito coletivo. Uma aproximação real, um relação de vivência e convivência entre sujeitos é a urgência para que nossas práticas não sejam apenas uma relação “institucional” entre universidade (nos reduzidos membros dos núcleos de extensão) e povo (através de lideranças quase isoladas das associações ou grupos organizados).

Também aqui, um reforço à dimensão individual sem ser individualista, e da dimensão coletiva sem ser coletivista. E nesse sentido, o Met-Moci traz relevantes contribuições especialmente da teoria da complexidade ao esclarecer que se trata de um processo de mobilização coletiva e individual de forma conjunta e integrada, onde há uma superação da dicotomia entre transformação individual e transformação comunitária.

Uma prática crítica, um conhecimento relacional, só se estabelece no diálogo verdadeiro entre pessoas, seres humanos e seus modos de vida. É por isso que apostamos em uma reflexão crítica e autocrítica, um questionamento pessoal e nos coletivos em que participamos a respeito dos sujeitos de nossas práticas.

Refletir sobre a nossa relação dialógica, sobre nós mesmos no mundo e com o mundo, é nossa aposta para a contribuição com o aprofundamento das nossas práticas em sentido ético-libertador. É nossa aposta de crítica propositiva para a universidade de outros modos de produção de conhecimento, um conhecimento próximo da vida na sua concretude e que pode enfim, parafraseando Borda (1981) mais uma vez, ser elevado a nível de sabedoria.

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: Ensino Jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALENCAR, Oswaldo Alencar. in *Folder Balcão de Direitos*, FD-UFG campus cidade de Goiás, 2008.

AMORIN, Paulo Marcos. *Índios camponeses: os Potiguaras de Baía da Traição*. Rio de Janeiro. Mestrado em Antropologia Social – MN- UFRJ. 1970.

ARRUDA FALCÃO, Joaquim. Justiça social e justiça legal: conflitos de propriedade no Recife In SOUSA JR., José Geraldo (org). Série *O direito achado na rua*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. *Sobre usos do Direito*. O Estado, Florianópolis, 15 jan. 1992.

ASSIER-ANDRIEU, Louis. *O direito nas sociedades humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, Maria das Graças de A. Cultura e Educação Popular: a apropriação dos entes da cultura in ROSAS, Agostinho da Silva; MELO NETO, José Francisco de (org). *Educação Popular - enunciados teóricos v.2*. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2008.

BETO, Frei. Educação em Direitos Humanos In ALENCAR, Chico. *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamound, 1998.

BOFF, Clodovis. *Como trabalhar com o povo*. Petrópolis: Vozes, 1987.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa-participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária -1995 in NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

BUONICORE, Augusto. *Centro Popular de Cultura da UNE: Crítica a uma crítica*. Diário Vermelho. 07/04/2004. disponível em www.vermelho.org.

CAMPILONGO, Celso Fernando. Assistência Jurídica e Realidade Social: Apontamentos para uma nova tipologia dos serviços legais. In: Instituto de Apoio Jurídico Popular (AJUP). *Discutindo a Assessoria Popular*. Coleção Seminários n. 15. Rio de Janeiro: Fase, 1991.

_____. Assessoria Jurídica Popular: Falsa Promessa? *Revista do SAJU: para uma visão crítica e interdisciplinar do Direito*. Edição especial, n 5. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2006.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1988.

CHAUÌ, Marilena. Prefácio. In SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DE LA TORRE RANGEL, Jesus Antônio. Los pobres y el uso Del Derecho *in Direito insurgente: o direito dos oprimidos*. Coleção “seminários” AJUP/FASE nº14. Rio de Janeiro, 1990.

_____. A analogia do direito pelo “inequivocamente outro”: a concepção de “lo nuestro” no pluralismo jurídico índio mexicano. *in Captura Críptica: direito, política e atualidade*. Florianópolis, v.2, n.1, jan./jun. 2009

DRUMRAUF, Ana. (informação verbal) *Educação Popular Universitária* in X Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária. Montevideú, Uruguai. 5 a 9 de outubro, 2009.

ENGELS, Friedrich. *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã*. In MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Textos. v.1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. e ANDRADE, José Maria. *Metodologia para mobilização coletiva e individual (met-Moci)*. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB/Agente, 2003.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. *Vivência em comunidades outra forma de ensino*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

FARAH, Armando José. Retalhos de uma História. *Revista do SAJU*. v. 3, n.1. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2000.

FERREIRA, Nazaré Conte. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto*, 2002.

FERREIRA, Allan Hahnemann. *Assessoria Jurídica Popular: elementos de uma formação emancipatória em Direito*. Monografia apresentada ao curso de Direito da Universidade Federal de Goiás para fins de obtenção do grau de bacharel em Direito. Goiânia, 2004.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira – 1987*. in NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFGM; o Fórum, 2000.

_____. *Documento Final do II Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira – 1988*. in NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFGM; o Fórum, 2000.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FURMAMN, Ivan. *Assessoria Jurídica Universitária Popular: Da Utopia Estudantil à Ação Política*. Monografia apresentada ao curso de Direito da Universidade Federal do Paraná para fins de obtenção do grau de bacharel em Direito. Curitiba, 2006.

GABINETE AVANÇADO DE ASSESSORIA JURÍDICA ÀS ORGANIZAÇÕES POPULARES. *Cadernos do GAJOP*. v.2. junho, 1985.

GADOTTI, Moacir. *Para Chegarmos lá Juntos e em Tempo: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Disponível em www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educação_Popular_e_EJA/Chegar_juntos_EJA_2001.pdf > Acesso em 15/11/2007.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez; Universidade Federal do Ceará, 1986.

INSTITUTO APOIO JURÍDICO POPULAR. *Anais da II Reunião in Direito Insurgente II*. Rio de Janeiro, 1988-1989.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JARA, Oscar. *Concepção Dialética da Educação Popular*. São Paulo, CEPIS, maio, 1985.

_____. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

JEZINE, Edineide. *A Crise da Universidade e o Compromisso Social da Extensão Universitária*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2006.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêtricos In LANDER, Edgardo (org.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LIMA, Maria Guadalupe Menezes de. In Seminário de Formação em Educação Popular. Goiânia, 11 e 12 de maio de 2007.

LOPES, Maria Isabel de Souza. contra-capla in NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *in Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n.93, p. 1473-1494, set/dez. 2005.

LUZ, Vladimir de Carvalho. Formação da assessoria Jurídica Popular no Brasil. *Revista do SAJU: para uma visão crítica e interdisciplinar do Direito*. Edição especial, n 5. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2006.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: CADIR-Unb, 1980.

_____. *A Constituinte e a Reforma Universitária*. Brasília: Edições NAIR, 1985.

_____. *O que é direito*. Coleção primeiros passos. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARIOTTI, Humberto. *Os cinco saberes do pensamento complexo*. Palestra nas 3as. Conferências Internacionais de Epistemologia e Filosofia. Instituto Piaget, Campus Acadêmico de Viseu, Portugal, abril de 2002. disponível em www.comitepaz.org.br/Mariotti1_3.htm

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

_____. *Extensão Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

MONTERO, Maritza. Construcción de Otro, liberación de sí mismo. *in Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 7, n. 16, 2002.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

OLIVEIRA, Nilson Pinto de. contra-capá in NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFGM; o Fórum, 2000.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. A formação diferenciada do núcleo de assessoria jurídica do SAJU-BA. *Revista do SAJU: para uma visão crítica e interdisciplinar do Direito*. Edição especial, n 5. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2006.

PAIVA, Vanilda. (Introd. e org.) *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. Disponível em <www.iec.org.br/vani/vanil.htm> Acesso em 15/11/2007.

PALITOT, Estevão Martins & SOUZA JUNIOR, Fernando Barbosa de. *Todos os pássaros do céu: o toré Potiguara*. In GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). Toré: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino Jurídico na Graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. *In: FACHIN, Luis Edson (coord.)*. *Repensando Fundamentos do Direito Civil Brasileiro Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

PORTO-GOLÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português in LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLACSO, 2005.

PRESSBURGER, Miguel. Direito Insurgente: o direito dos oprimidos in *Direito Insurgente: o direito dos oprimidos*. Coleção “Seminários” AJUP/FASE nº14. Rio de Janeiro, 1990.

REBELLATO, José Luis. *Ética y practica social*. Uruguai, EPPAL, 2009.

REDE NACIONAL DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA (RENAJU). *Carta-compromisso*, Niterói, 1996.

REDE NACIONAL DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA (RENAJU). *Cartilha da RENAJU.s/d*

REDE NACIONAL DE EXTENÇÃO. Diagnóstico da Extensão Universitária - 2005. http://www.renex.org.br/documentos/02_Capitulo_02_Institucionaliza_o.pdf, acesso em 02/06/09.

RIBAS, Luiz Otávio. Assessoria Jurídica Popular Universitária e Educação Popular em Direitos Humanos com Movimentos Sociais. in *Anais do congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico* 1.,2008 AGO. 20-22: Florianópolis-SC. disponível em <http://www.nepe.ufsc.br/congresso/artigos.php> acesso em 09/06/2009.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

_____. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROMÃO, José Eduardo Elias. *Justiça Procedimental: a prática da mediação na teoria discursiva do Direito de Jurgen Habermas*. Brasília: Maggiore, 2005.

ROULAND, Norbert. *Nos Confins do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Discurso e o Poder: Ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. 2ed. Porto Alegre: Fabris, 1988.

_____. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Coleção Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v.1. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

_____. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Coleção Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1987.

SILVA, Antônio Fernando Gouveia da. *In Seminário de Formação em Educação Popular*. Goiânia, 12 de maio de 2007.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Extensão Universitária: Compromisso Social ou Solidariedade? *In Revista ADUSP*. Julho, 1998.

_____. *História da Extensão Universitária*. São Paulo: Alínea, 2000.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (org.). Série *O Direito achado na rua*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: 1987.

_____. *Movimentos Sociais – Emergência de Novos Sujeitos: O Sujeito Coletivo de Direito* *In Sociologia Jurídica: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

_____. Ensino do Direito, Núcleos de Prática e de Assessoria Jurídica. *In Veredas do Direito*. v.3 n.6. Belo Horizonte, p.123-144 julho-dezembro de 2006.

SOUZA MARTINS, José de. Cidadania, movimentos sociais e entidades de mediação *In Discutindo a Assessoria Popular-II*. Coleção “seminários” AJUP/FASE nº17. Rio de Janeiro, 1992.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1988. 4ª ed.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. *In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Repensando a pesquisa-participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOKARSKI, Carolina Pereira. *A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético: a experiência do projeto Promotoras Legais Populares*. Monografia de conclusão de Graduação apresentada como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Direito. Brasília: Unb, Junho, 2007.

TRINDADE, José Damião de Lima. *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

WARAT, Luiz Alberto. O senso comum teórico dos juristas *In SOUSA JR., José Geraldo.(org) Série O direito achado na rua*. Brasília: editora universidade de Brasília,1987.

WOLKMER, Carlos. *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. São Paulo: Alfa Ômega, 1994.

_____. *Pluralismo jurídico: nuvo marco emancipatorio en América Latina*. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/wolk.rtf>

_____. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. São Paulo: Saraiva, 2002.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em Direitos Humanos *In* TOSI, Giuseppe (org). *Direitos Humanos: história teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

Sítios acessados:

www.centrodandara.org.br

www.universidad.edu.uy/blog

ANEXOS

Anexo 1

CARTA – COMPROMISSO DA REDE NACIONAL DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA

Art. 1º A Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária, RENAJU, é a união de Entidades Vinculadas a Instituições de Ensino Superior, que prestam assessoria jurídica popular e obedece aos seguintes princípios e finalidades:

- I – Lutar por uma sociedade justa e democrática, valorizando a pluralidade de idéias e a dignidade da pessoa humana;
- II – Promover a integração das Entidades a ela filiadas, através do intercâmbio de idéias e projetos de assessoria jurídica popular;
- III – Lutar pela discussão e aprofundamento a respeito do exercício dos Direitos Humanos, encaminhando propostas que visem à garantia dos mesmos;
- IV – Fomentar a criação de núcleos que defendam a efetivação dos direitos mencionados no inciso anterior, com respaldo ao acesso à justiça;
- V – Funcionar enquanto instrumento crítico do conteúdo acadêmico adquirido pelo estudante de direito, almejando ser um elo entre a universidade e a sociedade;
- VI – Desvinculação de qualquer ideologia político-partidária.

Parágrafo único – Considera-se assessoria jurídica popular a atuação na defesa de demandas coletivas e individuais e/ou serviço de educação jurídica popular, objetivando o acesso à justiça e à efetivação dos direitos humanos e da cidadania.

Art. 2º - Podem compor a RENAJU as entidades que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- I – Comprometimento com os princípios supramencionados;
- II – Autonomia estudantil na gerência da entidade, ainda que haja orientação de docente designado pela universidade;
- III – Apresentação de um projeto, com execução iniciada e que atenda aos princípios e finalidades deste documento;
- IV – Participação mínima no período corresponde à realização de três edições consecutivas do ERENAJU, em dois encontros promovidos pela RENAJU, sendo que o primeiro desses dois encontros pode ser ou um ERENAJU, ou um Encontro Regional ou um ENAJU e que o segundo deles deve ser um ERENAJU.

Parágrafo único: No que tange à participação em um ENAJU citada no inciso IV do presente artigo, entenda-se participação necessariamente como construção do Encontro, não bastando a mera presença nele.

Art. 3º - A Assembléia Geral, soberana em suas decisões, é o fórum máximo de deliberação da RENAJU e realizar-se-á no Encontro Nacional de Assessoria Jurídica (ENAJU) e no Encontro da Rede Nacional de Assessoria Jurídica (RENAJU).

Art. 4º - A Assembléia Geral será composta das Entidades que compõe a Rede, todas com direito a voto, sendo assegurada a livre manifestação aos estudantes que integram as Entidades.

§ 1º - As deliberações da Assembléia serão tomadas mediante voto aberto, por maioria das entidades presentes, não admitindo voto por procuração.

§ 2º - a Assembléia Geral decidirá, preliminarmente, sobre a validade do voto por correspondência, que só será considerada mediante envio de justificativa pela entidade quanto a sua não participação.

Art. 5º - Compete à Assembléia Geral:

- I – Apreciar e submeter à votação as propostas levantadas pelas Entidades;
- II – Indicar a Sede do Encontro da RENAJU;
- III – Decidir sobre o ingresso e exclusão de Entidades na Rede;
- IV – Deliberar sobre modificações ao presente documento.

§ 1º - As deliberações que versam sobre exclusão de Entidade serão feitas desde que 2/3 das entidades filiadas se manifestem favoravelmente e que haja ausência injustificada da entidade a ser excluída em dois ERENAJU consecutivos.

§ 2º - As deliberações que versam modificações do presente documento serão feitas desde que 2/3 das entidades filiadas se manifestem favoravelmente.

§ 3º - Não será admitido o voto por correspondência no caso dos incisos III e IV, do presente artigo.

Assinam esta carta às entidades abaixo-relacionadas, então integrantes da RENAJU:

CAJU – Centro de Assessoria Jurídica Universitária – UFC
 CAJU – Centro de Assessoria Jurídica Universitária – Sapé Tiaraju – Passo Fundo / RS
 CAJUÍNA – Centro de Assessoria Jurídica Universitária Popular de Teresina – UFPI
 CAJUP – Centro de Assessoria Jurídica Universitária Popular - Mandacaru - CEUT – PI
 NAJUC – Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária – UFC
 NAJUC – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Comunitária – Justiça e Atitude –
 Instituto Camillo Filho – PI
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – PUC – RS
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular – Direito nas Ruas – UFPE
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular – UFG
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular – Roda Viva – UCS / RS
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular – Isa Cunha – UFPA
 NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular – Negro Cosme – UFMA
 NAJUPAK – Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kaiapó – UFPA
 NIJUC – Núcleo de Interação Jurídica Comunitária – UFSM / RS
 PAJE – Programa de Assessoria Jurídica Estudantil – URCA / CE
 Projeto Estação de Direitos - RN
 SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Popular – UNIFOR / CE
 SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária – USP
 SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária – UFRGS
 SAJU – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária – UFBA
 SAJUP – Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular – UFPR

Anexo 2

OFICINA 1

A oficina será um momento de aprofundar o estudo de realidade do grupo.

1º momento: (10')

Apresentação através da dinâmica do barbante (os participantes deverão dizer seu nome e uma característica sua).

2º momento: (10')

Apresentação da Rede de Educação Cidadã e dos objetivos desta oficina, e da necessidade das outras duas para o processo de formação continuada.

3º momento: (20')

Trabalho em grupo (divisão através da arca de Noé ou 1234): os participantes deverão desenhar em um cartaz algo que os ajudou a ser feliz e algo que dificultou sua felicidade nos últimos meses.

4º momento: (20')

Apresentação dos grupos e debate

5º momento: (20')

Problematização através dos desenhos: quais os problemas identificados pelo grupo então?

6º momento: (10')

Quais as relações entre estes problemas? (identificar causas e conseqüências)

7º momento: (10')

Dinâmica dos balões (perceber a necessidade da unidade do grupo e o compromisso de participarem das outras etapas da atividade. Nesse momento marcar com o grupo o dia e horário da próxima oficina)

8º momento: (10')

Avaliação

9º momento:

Confraternização com lanche.

Anotação de falas durante a Oficina 1

Esta foi a 1ª oficina de 3 a serem realizadas com recurso da Rede de Educação Cidadã.

Duração: 16h às 18h

Facilitadores (Rede de Educação Cidadã /NAJUP-Go/Cerrado AJP): Marcel, Rogério e Carla.

No 1º momento, foi realizada uma apresentação dos participantes. Nesse momento, cada participante deveria dizer seu nome e uma característica sua. Apareceram muito as palavras: perseverante, forte, lutadora e participativa.

Falas ouvidas na atividade em grupo:

“Não tô entendendo. Vocês tão falando de quê? De felicidade? E o que o Lula tem a ver com isso?”

“Mas se nós não tivesse ido lá (na invasão) a justiça não tinha dado o direito pra gente.”

Falas ouvidas nas apresentações dos grupos:

“Não perder a esperança, se Deus quiser.”

“Não sou muito de falar, sou mais de agir.”

“Vivo nessa luta, não tem tristeza. Sentimos força no companheiro Lula (com os programas de bolsa família)”

“Tinha a paz, aí fomos pro Parque Oeste aí veio a morte, o terror. Depois do que passamos veio a esperança.”

“Chegamos a uma vitória que foi a casa. Nem todos temos a casa, a vitória de uns é de todos nós.”

“Tem que unir novamente, com amor, pra conquistar o trabalho, escola, saúde...”

Falas ouvidas após provocações do facilitador (na apresentação dos grupos, os problemas identificados foram anotados em tarjetas e expostos no chão. O próximo momento era a identificação dentro dos problemas, do que é causa e do que é consequência)

“A falta de moradia é causa de todos”

“Quem causou isso tudo aí foi os políticos”

“Se não tivesse ambição não tinha o problema”

“Nós nunca vamos esquecer do passado, enquanto não sair de lá”

“O problema com moradia começou com o Marconi, a moradia depende do governo.”

“O problema é do governo e falta de união. Se a gente tem isso aqui é porque a gente veio a unir. Se desuniu, foi depois.”

“Já viu algum rico invadi? Se tiver trabalho, emprego, não invade”

“A ação popular é fundamental pra gente conseguir o direito que está na Constituição”

“No Parque Oeste foi rico que infiltrou entre nós”

“Eles são ricos porque rouba dos pobres”

“A lavagem de dinheiro causa a morosidade. O governo soltou o dinheiro e o grupo põe no bolso”

“o problema (do desemprego) é falta de oportunidade”

“A gente não tem mesmo é emprego. Não tem. Colocam as máquinas no nosso lugar. A gente pode se qualificar e sempre vai ter o mesmo tanto de gente trabalhando nas fábricas. A mídia fala que a culpa é nossa”

Causa do terror e morte:

“falta de justiça pelas mortes” / “O tráfico causou também o terror” / “A polícia causou o terror” / “A política pública desorganizada”

“A política está aqui dentro também”

“A política é feita por eles lá fora”

“O nosso nome está sendo usado, mas nada está sendo trazido pra nós”

Anexo 3

✓ Seleção de Falas Significativas

A partir das anotações feitas na oficina do dia 16/05/07 e da pesquisa realizada anteriormente nas barracas do acampamento foram selecionadas as falas significativas abaixo:

“Há um ano sofriamos juntos, um com o outro. Mas a liderança corrompeu por causa da influência política. Antes tínhamos o mesmo ideal, agora estão alterados”. Conflito: Confusão da liderança com o movimento em si. A liderança corrompida, o movimento deixou de existir.

“Acho que a violência com a mulher ocorre por falta de diálogo entre o casal e por falta de confiança do homem. É preciso conhecer a cultura dos homens e sabedoria para ganhá-los”. Conflito: Atitude que demonstra estratégia de sobrevivência, e não supera a opressão.

“Soube de uma caso de violência sexual contra uma criança. Acho que a mãe tem que observar, cuidar dos filhos, explicar a realidade para a criança.” Conflito: responsabilidade só da mãe em cuidar da criança, culpabilização da vítima pelo crime.

“Mas o Estado é mesmo lento e moroso”. Conflito: generalização da morosidade do Estado, não percepção de que para alguns interesses ele não é moroso.

“O movimento atual não é necessário, mas o movimento popular é necessário porque organização é fundamental.” Conflito: outras coisas além da casa precisam ser conseguidas, por isso o movimento lá ainda necessário.

“O Governo está indenizando o sofrimento que ele nos causou”. Conflito: não percepção das casas como um direito e não reparação do Estado, e de que eles ainda não foram indenizados pelas perdas e sofrimento causado.

“Eles falam que a gente tem que denunciar, mas essa não é a nossa função, a gente não tem que fazer isso porque isso é ruim pra nós”. Conflito: não percepção de que é papel de todos fazer a denúncia, pois ela ajuda o movimento a crescer (Prática da auto-crítica dentro do movimento).

“Sem o Américo a gente não tinha conseguido nada aqui. Todo político é safado, sem vergonha, pilantra. Essa mulherada dessa associação só fica atrapalhando a gente a ganhar a casa”. Conflito: generalização de todo político como corrupto, confusão entre política parlamentar e participação, crítica aos políticos mas não crítica ao Américo que também é político, preconceito de gênero ao falar pejorativamente sobre a associação de mulheres.

“A única coisa que realmente falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso”. Conflito: Limitação do problema a falta de casa. Atitude passiva de esperar pela casa.

“Quem causou isso tudo aí foi os políticos”. Conflito: Determinismo sobre a causalidade do problema. Percepção da ação política externa a ação deles.

“O problema com moradia começou com o Marconi, a moradia depende do governo”. Conflito: causalidade da falta de moradia a conjuntura do governo

“Já viu algum rico invadir? Se tiver trabalho, emprego, não invade”. Conflito: confusão entre invasão e ocupação e não percepção dos atos de invasão cometidos pelos grileiros...

“O problema (do desemprego) é falta de oportunidade”. Conflito: o debate raso faz pensar a inclusão ao mesmo modelo de trabalho explorador.

“A política é feita por eles lá fora”. Conflito: redução da política a participação parlamentar

“A gente se contenta com pouco mesmo, não tem problema”. Conflito: percepção do problema, mas naturalização dele.

“Lula e bolsa família, só alegria”. Conflito: falta de percepção dos limites do assistencialismo.

“Se não tem casa é por que não temos trabalho pra pagar uma”. perspectiva individual de solução do problema, falta de trabalho como causa da falta de casa, não percepção da falta de casa e trabalho com causas estruturais, visão da casa e trabalho como mercadoria e não como direito.

✓ **Definição do Tema Gerador, Contra-Tema e Problematização**

Tema-Gerador: “Se não tem casa é por que não temos trabalho pra pagar uma”

Conflito (visão da comunidade): perspectiva individual de solução do problema, falta de trabalho como causa da falta de casa, não percepção da falta de casa e trabalho com causas estruturais, visão da casa e trabalho como mercadoria e não como direito.

Contra-tema: Os problemas da moradia e do trabalho são estruturais e mesmo sendo direitos fundamentais não são garantidos. Por isso é necessária a organização popular para efetivá-los.

Problematização:

Local 1: Quem trabalha e quem não trabalha na comunidade? A falta de casa também gera falta de emprego aqui na comunidade? Com o trabalho a casa é garantida? Houve trabalho para conseguir essas casas? Conseguiram as casas sozinhos? Como a comunidade explica a falta de casa e trabalho? O que é necessário para a comunidade conseguir a casa e trabalho?

Micro/Macro: Todo mundo que tem casa trabalha? E todos que trabalham tem casa? Quando começou o problema de moradia? Quando começou o problema do desemprego? Quais suas causas? O que fortalece esse sistema onde uns tem casa e trabalho e outros não? Qual a relação entre organização social e desemprego e falta de moradia? De quem depende a solução para a falta de trabalho e moradia?

Local 2: Quais ações ajudariam a garantir os direitos na totalidade?

Questões a serem discutidas nas oficinas:

1) Qual a causa da falta de moradia?

Conteúdos: especulação imobiliária, latifúndio urbano, desigualdade social.

2) Houve trabalho para conseguir as casas?

Preparação para Oficina 2

Problematização 1: “Qual a causa da falta de moradia?”

Tópicos (conteúdos):

- Êxodo rural / política agrícola
- Migração
- Especulação imobiliária- latifúndio urbano
- Desigualdade social
- Falta de implementação de políticas de habitação
- Constituição do espaço urbano / desorganização do uso e ocupação do solo / segregação social

Tema Gerador: “A única coisa que falta aqui é a casa, porque a gente só espera por isso”

Fala significativa: “O problema com moradia começou com o Marconi, a moradia depende do governo”

Atividade- Oficina 2

- 1º momento: Apresentação individual com a dinâmica dos fósforos (qual o seu nome? O que significa a casa para você?)
- 2º momento: chuva de idéias - Porque falta moradia?(anotar em uma tarjeta e expor no chão)
- 3º momento: Apresentar dados sobre o déficit habitacional, relacionando-os aos governos em cada período
- 4º momento: leitura e audição de música relacionada
- 5º momento: debate (relativização da idéia de que a causa da falta de moradia é culpa de um governo específico e apresentação de conceitos - especulação imobiliária, êxodo rural...)
- 6º momento: propositura de idéias. Que ações podemos ter?

Anexo 4**OFICINA 3**

1º momento- resgate do debate da oficina anterior

2º momento- Tirar dúvidas e debater o jornal que tinha sido distribuído na reunião anterior.

3º momento- conversa sobre outros instrumentos de participação popular na cidade -Plano Diretor, Estatuto da Cidade, organização popular em associações- necessidade surgida na oficina 2.

4º momento- apresentar uma experiência concreta de organização popular (foi apresentado um filme sobre coleta seletiva em parceria com ex-moradores de lixão na cidade de Anápolis)

5º momento - dinâmica dos balões (objetivo: percepção do grupo sobre a necessidade da unidade)

6º momento - debate sobre o filme e a dinâmica

7º momento – música de encerramento e confraternização