

DUAS DEMOCRATIZAÇÕES NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Two democratizations required in the human rights education: reflections about an experience

Assis da Costa Oliveira¹

RESUMO	ABSTRACT
O presente trabalho objetiva refletir sobre democracia e educação em direitos humanos por meio da contextualização das ações desenvolvidas no projeto de extensão universitária “Educação e Assessoria Jurídica Popular em Direitos humanos”, da Universidade Federal do Pará, particularmente nas atividades da educação popular em direitos humanos com adolescentes da Escola Municipal Parque Amazônia. Utilizando-se de referenciais teóricos que permeiam os dois macro-temas, realiza-se distanciamento crítico das práticas realizadas na condução do Projeto, a fim de mostrar como a educação popular em direitos humanos pode funcionar como <i>práxis</i> da democratização da educação e da educação para democratização dos direitos humanos, de modo a desenvolver suporte ético e metodológico de atuação no âmbito universitário que potencialize sua função social.	The present article reflects about democracy and human rights education through the context of the actions developed in the university extension project "Education and Popular Legal Assistance in Human Rights", coming from the Federal University of Pará, particularly in the activities of human rights education with adolescents in Parque Amazônia Municipal School. Using the theoretical frameworks that underlie the two macro-issues, is held critical distance of the practices undertaken in conducting the project in order to show how human rights education can serve to the democratization of education and education for democratization of human rights, to develop ethical and methodological activities in the university to leverage its social function.
Palavras-Chave: Educação em direitos humanos. Democracia. Assessoria Jurídica Universitária Popular. UFPA	Key-words: Human rights education. Democracy. Popular Legal Assistance

INTRODUÇÃO

A democracia é a demarcação conceitual que orienta os processos de construção política das sociedades modernas. Sua concepção e concretização são plurívocas, feitas pela ação histórica de democratização, ou seja, à relação política que as instituições e os sujeitos realizam, na prática cotidiana, para sua moldagem, dentro das especificidades sócio-culturais e das relações de poder estabelecidas, e, em tempos de globalização econômica, entre interesses locais e globais.

¹ Professor de Direitos Humanos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Altamira. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFPA. Pesquisador do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT), com financiamento da Fundação Ford. Membro-fundador do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó”. Advogado. assisdco@yahoo.com.br

Friedrich Müller vai além e afirma que não existe *a* democracia – por mais que o capitalismo neoliberal queira nos dizer que sim, através da vertente representativa – como totalidade ou modelo ideológico de gestão ideal. Existem, “isso sim, tentativas bastantes distintas de institucionalizar ‘democraticamente’ uma sociedade estatalmente organizada.” (2002, p. 569)

Não se pode falar, por exemplo, que a instauração do Estado Democrático de Direito brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha de fato estabelecido a (con)vivência democrática entre nós. Muito pelo contrário. Sua implementação se deu hegemonicamente pela vertente neoliberal, com traços marcantes de corrupção político-partidária, prevalência da cidadania reduzida ao voto e ausência da concretização de diversos direitos, principalmente os sociais, para ampla gama da população.

Para além das críticas ao modelo neoliberal-representativo da democracia, o que se tem feito, ao longo dos últimos anos, é a demarcação e difusão das concepções contra-hegemônicas de democracia assentadas na “criação de uma nova gramática social e cultural e no entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional.” (SANTOS, 2005, p. 51) Essas inovações implicam rupturas com tradições estabelecidas e a prática de novas determinações participativas de inclusão de grupos sociais vulnerabilizados como sujeitos de direitos.

Trata-se, portanto, de democratizar a democracia, radicalizar sua significação ao fazê-la incrustar e permear todas as esferas da vida social, pública e privada, estendendo-a para além dos domínios tradicionais, como alternativas de gestão e decisão participativa.

O princípio democrático participativo transcende a mera incorporação dos corolários da teoria democrática representativa, ao conduzir a estruturação de procedimentos que “ofereçam aos cidadãos possibilidades efetivas de aprendizado da democracia, de participação nos processos decisórios, de exercício do controle crítico nas divergências de opinião.” (SOARES, 2004, p. 172) Em síntese, as novas práticas democráticas trazem consigo uma crescente politização dos espaços, com vistas à oportunidade e condição de exercício de maiores intensidades de cidadania e do reordenamento das relações de poder.

“A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imerso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania.” (SANTOS, 2000, p. 271)

É pela perspectiva de *democratização da democracia* que buscamos abordar a temática da educação em direitos humanos, pensando-a como potencial espaço para o desenvolvimento de práticas democráticas engajadas, necessariamente, no repensar crítico do papel da Educação e do Direito para a resignificação de suas funções sociais.

Isto também implica na crítica ao papel da universidade como instituição promotora de agentes políticos e ações sociais que interferem, diretamente ou indiretamente, na realidade de comunidades presentes na sociedade brasileira. Interferências estas que, por mais veladas que sejam, são fundamentadas em ideologias² e em valores morais de legitimação de discursos e práticas, o que a devida problematização procurará evidenciar não somente as causas de formação, como também os riscos de condução e os efeitos no estabelecimento tanto da democracia dos saberes quanto do direito à democratização dos direitos, ou seja, da afirmação de outra cultura política que tome os pólos universidade/sociedade e educação/direitos humanos como eixos dialéticos de uma sociedade marcada por lutas de classes,³ opressões e exclusões.

Em suma, o presente trabalho intenta refletir sobre as relações de democratização estabelecidas nas práticas cotidianas de educação em direitos humanos junto a adolescentes da Escola Municipal Parque Amazônia,⁴ dentro do projeto de extensão universitária denominado “Educação e Assessoria Jurídica Popular em Direitos Humanos” (Projeto EADH’s), vinculado ao curso de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA). Num primeiro momento, analisando-o sob o referencial da democratização da educação em direitos humanos, e, posteriormente, no aspecto da educação para a democratização dos direitos humanos.

Entendemos que tal lógica dialética é exigência ética para a compreensão e delimitação das possibilidades de se desenvolver a educação e os direitos humanos como

² Ideologia assumida no sentido marxista-gramsciano, como conjunto de crenças, valores e ideais que fundamentam e legitimam as concepções de mundo. Desse modo, opõe-se ao sentido do marxismo-ortodoxo, que entende ideologia como discurso de deturpação da realidade, escamoteador dos valores da exploração burgueses.

³ Utilizamos o termo classe social num paradigma não reduzido a sua vertente econômica, como se popularizou na ótica marxista. Por isso mesmo, nosso aporte está em Ilse Scherer, para quem a classe deve ser observada “enquanto sujeitos construídos a partir de suas práticas na dinâmica mesmo do conflito social” (1987, p. 65), o que “exige elucidar o tempo, o lugar e os acontecimento em tornos dos quais” (1987, p. 79) as experiências de classe são construídas. Com isso, constrói-se noção de classe embasada nas estratificações sociais que “combina aspectos econômicos e socioculturais e vincula a situação de classe a uma ‘condução da vida’ específica” (SOUZA, 2006, p. 73) no sentido de atitude disposta em relação ao mundo em todas as dimensões sociais.

⁴ Localizado no bairro do Guamá, na cidade de Belém/PA. A escola foi escolhida porque está localizada numa região de população com baixo poder aquisitivo e onde os índices de violência e de ausência do poder público são alarmantes.

promotores da vida, da dignidade e da solidariedade, portanto, da materialização de *uma* democracia e de *muitas* cidadanias.

1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS

No âmbito universitário, o que chamamos por educação jurídica popular se efetiva através da extensão universitária, *locus* acadêmico da conexão entre universidade e sociedade.

Por muito tempo, e ainda hoje com grande intensidade, esse espaço é visionado, no âmbito dos cursos jurídicos, com base numa dupla redução: por um lado, persiste seu desprivilegiamento dentro das políticas institucionais, com mínimo repasse financeiro para fomento (basicamente através de bolsas de extensão) e baixa adesão de discentes e docentes; por outro, a condução metodológica destas práticas extensionistas ainda ocorre, prioritariamente, pelas vias do paternalismo e messianismo populista, como observa Jacques Távora Alfonsin (1998), ou seja, pela assimetria e manipulação das relações sociais entre os diferentes sujeitos de saberes ante a prevalência do fomento, ainda que velado, da desigualdade epistemológica entre conhecimento científico e conhecimento popular.

Tais aportes ideológicos desembocam na denominada assistência jurídica universitária, cujos espaços emblemáticos de atuação são os escritórios-modelos e os núcleos de prática jurídica. Não obstante as oportunidades de acesso à justiça que promovem estas atividades, possibilitado pela oferta de serviços legais gratuitos às pessoas carentes, certo é, como pontua José Geraldo de Sousa Júnior, que

“... a assistência jurídica 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 tanto paternalista, pois, na maioria dos casos, não se procura educar as pessoas para o exercício de sua cidadania.” (2006, p. 27)

Ante as limitações operacionais e metodológicas da assistência jurídica universitária –aqui não abordada de maneira estigmatizada, porém como proposta de acesso à justiça cujo perfil não consegue suprir as novas demandas sociais, em especial à necessidade de tornar a relação científico-popular um tanto mais horizontal, no sentido de democrática, dialógica e emancipatória⁵ – é que, há algum tempo, essa produção ideológica extensionista

⁵ O próprio Projeto EADH's desenvolveu ação extensionista no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UFPA, de modo a propor o assessoramento da assistência jurídica universitária, é dizer, a renovação das práticas jurídico-acadêmicas de acesso à justiça pela utilização dos aportes teórico-metodológicos da AJUP, concretizado a partir de pesquisa qualitativa realizada na Instituição durante dois meses e posterior oferta de oficinas de educação em direitos humanos, na vertente de direitos das famílias, com usuários do serviço. Sobre o assunto, consultar: OLIVEIRA *et al*, 2007, p. 59-71

vem sendo confrontada pela construção de uma nova gramática de cultura educacional jurídica. Esta gramática se desenvolveu a partir da crítica ao modelo tradicional de extensão universitária, embasada por enfoques teóricos de cunho marxista⁶ e pela configuração de tipologias de diferenciação estrutural das modalidades de serviços legais – basicamente através dos trabalhos de Celso Campilongo (2000) – e de acesso à justiça – em Mauro Cappelletti e Bryant Garth (1988).

Cabe afirmar, devido às limitações do artigo, que a teorização das tipologias de acesso à justiça – em Cappelletti e Bryant, na determinação das três ondas de acesso à justiça⁷ – e de serviços legais – com Campilongo, por meio da diferenciação entre serviços legais tradicionais e serviços legais inovadores⁸ – possibilitaram a diferenciação das ações jurídicas extensionistas entre as de cunho assistencial e as enquadradas na perspectiva das assessorias.

As Assessorias Jurídicas Populares (AJP) nasceram, assim, como nova proposta de intervenção social do saber jurídico acadêmico e profissional, que encontraram no espaço universitário palco privilegiado para a produção de embates ideológicos contra-hegemônicos por outra educação jurídica e pela luta por projeto de sociedade que valorizasse a participação popular, os

⁶ A monografia jurídica de Ivan Furmann (2003) procura sistematizar os principais fundamentos teóricos que embasaram a estruturação do modelo político-ideológico da AJUP. Para tanto, referencia a presença de três autores ligados ao legado marxista – Antonio Gramsci, Roberto Lyra Filho e Paulo Freire – que tiveram (e têm) papel central no processo de construção identitária dos grupos formados a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, reunidos, atualmente, na Rede Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (RENAJU).

⁷ “O recente despertar de interesse em torno do acesso efetivo à Justiça levou a três posições básicas, pelo menos nos países do mundo Ocidental... Podemos afirmar que a primeira solução para o acesso – a primeira ‘onda desse movimento novo – foi a *assistência jurídica* [que proporciona serviços jurídicos às pessoas de baixa renda]; a segunda dizia respeito às reformas tendentes a proporcionar *representação jurídica para os interesses ‘difusos’*, especialmente nas áreas da proteção ambiental e do consumidor; e o terceiro – e mais recente – é o que nos propomos a chamar simplesmente “*enfoque de acesso à justiça*” porque inclui os posicionamentos anteriores, mas vai muito além deles, representando, dessa forma, uma tentativa de atacar as barreiras ao acesso de modo mais articulado e compreensivo.” (CAPPELLETTI & BRYANT, 1988, p. 31) De certo modo, as novas práticas extensionistas jurídicas, críticas do referencial da assistência jurídica, podem ser identificadas como movimento ligado à terceira onda de acesso à justiça, pois reconhece que este acesso ao não se restringir apenas aos tribunais é ampliado para contemplar o acesso à justiça social, a satisfação das necessidades sociais fundamentais e a emancipação humana, “bem como, que os obstáculos ao acesso à justiça, para além do aspecto econômico, são sociais e culturais, requerendo um enfrentamento amplo e transformador da própria consciência, percepção e atitude dos sujeitos individuais e coletivos frente à realidade que os envolve.” (AGUIAR, 2004, p. 70-71)

⁸ Wladimir Luz especifica a tipologia de Celso Campilongo para o campo dos serviços legais universitários, consistindo naquele composto por entidades divididas entre as enquadradas no modelo inovador – como o Serviço de Apoio Jurídico Gratuito da Universidade Federal da Bahia (SAJU/UFBA) e o Serviço de Apoio Jurídico Gratuito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFRGS) – e as pertencentes ao modelo tradicional – nomeadamente incluídas no rol dos escritórios-modelo e dos núcleos de práticas jurídicas. Por outro lado, define, também, a tipologia dos serviços legais militantes no qual convergem, no modelo inovador, Organizações Não-Governamentais (ONG’s) de perfil combativo-contestatório, “com forte atuação comunitária e em defesa dos Direitos Humanos” (2006, p. 101) – destacando, no rol de entidades, o Instituto de Apoio Jurídico Popular (IAJUP/Rio de Janeiro) e o Gabinete Avançado de Assessoria ao Movimento Popular (GAJOP/Pernambuco), e, no modelo tradicional, entidades voltadas exclusivamente para o atendimento de demandas individuais.

direitos humanos e a democracia. Uma breve exposição didática das características da assessoria jurídica é exposta por José Geraldo de Sousa Jr. que assim descreve tal serviço:

“O trabalho de assessoria jurídica é mais abrangente [do que o da assistência jurídica], 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...” (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 28)

A diferenciação fundamental, para com a assistência jurídica, está em pensar as práticas deste serviço legal a partir da proposição da educação como ferramenta ética e metodológica de acesso à justiça. Mas não somente isso, pois esta educação toma os direitos humanos como instrumentos jurídicos de reivindicações e proposições políticas para a transformação social.

Nesse sentido, a questão principiológica está em fazer da educação em direitos humanos um espaço de participação coletiva na qual a igualdade epistemológica dentre os diferentes sujeitos atuantes potencialize as formas de apreensão e problematização dialógicas da realidade e dos direitos. Ou seja: de pensar a democratização da educação como *um* dos direitos humanos à educação de qualidade.

Abarcado por esta tipologia da AJUP, o Projeto EADH's desenvolveu a proposta de educação em direitos humanos como parte do processo de revivificação crítica do conhecimento científico jurídico na aproximação/interlocução com o “saber popular”⁹ de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública.

Para tanto, foi necessário, primeiramente, democratizar a educação, ou seja, transformar o ato de conhecer num direito: o direito de conhecer, abrindo, assim, as portas para o exercício da cidadania *na* construção coletiva desta educação em direitos humanos, com base no referencial teórico-metodológico da pedagogia de Paulo Freire: transformando o processo em educação *popular* em direitos humanos.

⁹ Para Assis Oliveira (2008) a idéia de saber popular é a demarcação operacional utilizada para dicotomizar os pólos da relação sócio-epistemológica, ou seja, para demarcar os sujeitos, saberes e espaços do científico e do popular. A possibilidade de relativização desta dicotomia surge ao se assumir a idéia de cultura de saberes, onde o conceito de cultura – no sentido da antropologia semiológica geertziana, é dizer, de sistema ordenado de símbolos e significados que fundamentam a forma de interpretar a realidade e o modo de agir nela – permite a ampliação ou destrinçamento do popular pela constatação de que nele se encontram múltiplas culturas de saberes cuja generalização impede, por vezes, a valorização das diferenças culturais, e a percepção do processo histórico e político de negociação com as culturais de saber científicos, como no caso das culturas de saberes dos povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, da população camponesa e dos grupos extrativistas; segmentos populacionais de presença marcante na sociedade brasileira e cuja apreensão pelo rótulo de popular nem sempre oportuniza o adequado conhecimento e reconhecimento.

Para a educação popular freireana o diálogo, é dizer, a educação, começa na busca do conteúdo programático. “A educação autêntica... não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 84)

Freire deixa nítido em seus textos a natureza política da educação¹⁰ ao implicá-la numa estrutura metodológica que resgata o papel ativo do educando¹¹ no antes (através da investigação temática por meio da pesquisa-participante, onde se procura compreender a realidade social dos educandos pelo diálogo *com* os mesmos, daí sendo reveladas as problemáticas sociais que orientaram a definição dos conteúdos programáticos a serem trabalhados), durante (mediante o fomento do diálogo, do respeito e valorização das diferenças, da conscientização e ação coletiva rumo a transformação social) e depois (com as avaliações coletivas – nas quais se reflete sobre o que se realizou, visando a melhoria das ações educacionais – e os engajamentos solidários na multiplicação dos saberes apreendidos para com outros sujeitos) do processo educacional.

Trata-se de democratizar, isto é, incluir o educando de uma forma radicalmente participativa dentro da educação, implicação ética que os educadores devem assumir em virtude das escolhas políticas que a vertente pedagógica popular carrega.

Com tal aporte, buscou-se desenvolver o Projeto EADH's num processo democrático de construção, condução e finalização da educação *popular* em direitos humanos. Processo sempre inacabado, mas que colhe os frutos dos esforços daqueles e daquelas que promoveram momentos onde o direito à educação (de qualidade) deixa o plano da formalidade e se instaura na/pela concretude dos anseios e desejos; das vontades de saber e fazer como elementos reorganizadores das relações de poder.

A proposta sempre foi a de promover prática educacional que respondesse a duas indagações: o que os direitos humanos têm haver com as problemáticas sociais locais? E o que os sujeitos dessas problemáticas sociais locais têm haver com os direitos humanos? Sem querer pecar pelo trocadilho, o que se intentou foi estabelecer a contextualização dos direitos

¹⁰ E complementa: “(...) a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade” (FREIRE *apud* SILVA, 2005, p. 94).

¹¹ Educador-educando e educando-educador substituem os termos tradicionais de professor e aluno, isto porque tais termos têm valores simbólicos e semânticos de cunho opressor e disciplinador. Professor advém de *professor* (aquele que diz a verdade) e aluno advém do grego, *a lúmen* (o sem luz), implicando naquele que, por não ter luz, deve recebê-la das verdades ditadas pelo professor. Na ótica freireana, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em dialogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 68).

humanos com a realidade social local e outra contextualização dos participantes das oficinas com os direitos humanos.

Primeiramente, via intercâmbios teóricos macro e micro-sociais, estabelecendo conexões com outras realidades sociais, nacionais e internacionais, de violações e promoções dos direitos humanos, a fim de fomentar o distanciamento dos participantes da realidade local para que, ao refletirem sobre realidades análogas alhures, conseguissem desenvolver leituras mais críticas sobre as causas e os efeitos destas problemáticas, e de alternativas de enfrentamento reivindicativas e propositivas.

Este distanciamento foi, na verdade, uma ação reflexiva que possibilitava a contextualização “global” das violações aos direitos humanos e o retorno das potencialidades de luta pela valorização dos direitos humanos dentro da lógica comunitária.

Em nenhum momento, portanto, se pretendeu exaurir a temática dos direitos humanos junto a estes estudantes, tampouco se tratou de argüir sobre normas internacionais ou os direitos fundamentais positivados. Preferiu-se a alternativa do *diálogo dinâmico* via jogos lúdicos, uma forma de problematizar a importância da reivindicação/proposição de mecanismos de efetivação dos direitos humanos sem afugentar ou inibir os sujeitos participativos desta ação educativa, ou melhor, respeitando suas formas de fazer política por caminhos alternativos.

Por isso, em segundo lugar, está o constante fomento aos *diálogos dinâmicos*, por meio da utilização do lúdico (jogos, dinâmicas, brincadeiras, vídeos e passeios), renovando as possibilidades de participação política e de compreensão da política, que permeia a educação e os direitos humanos, ao torná-la, antes de tudo, uma diversão, ou melhor, um *fazer política ao brincar* e, assim, *reapresentando os direitos humanos aos direitos humanos* ao desvinculá-los de sua linguagem excessivamente normativas e dá-los contornos mais humanizados, ou melhor, de (re)descobrir que os direitos humanos nada mais são do que enunciados que retiram do contexto (de sofrimento e de alegria) a força de seus significados; apreensões individuais e coletivas instrumentalizadas pelo lúdico, onde sabor e saber caminham lado a lado, igual nos lembra Roland Barthes.¹²

¹² Essas novas construções educacionais trazem a advertência que o filósofo Roland Barthes sintetizou na metáfora do saber/sabor, palavras que possuem a mesma raiz etimológica, no latim. Fazendo um paralelo entre a culinária e as escrituras, Barthes aduz que “[n]a ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.” (BARTHES, 1977, p. 21)

Desta forma, acredita-se ter conseguido estimular os sujeitos adolescentes e os educadores a engajarem-se numa participação ativa e crítica nas oficinas, participação esta que se revelou pela face do re-encanto com as questões políticas e de sua entronização para com temáticas até então pouco ou nunca discutidas, com aqueles estudantes, pela ótica dos direitos humanos, dentro do espaço escolar.

Fundamentalmente, o certo é que se fez das oficinas um espaço onde a diversão advinha, como aponta Luis Alberto Warat, carnavalizada, ou seja, onde a pluralização lúdica dos discursos e a quebra da hierarquia do saber-poder projetavam “uma nova arte de saber que... [permitia] acolher e provocar as diferenças” (1995, p. 342) e desmistificar as causas de produção e reprodução das problemáticas vivenciadas, sintonizando no mais além do superficial das questões e nas responsabilidades que todos temos de encarar as dificuldades e as soluções.

2. A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A escolha do trabalho com adolescentes de um bairro da periferia de Belém/PA, pelo aporte teórico-metodológico da educação popular freireana, exige dupla opção política – com quem se trabalharia e como se trabalharia – que acarretaria uma terceira reflexão: por que educar em direitos humanos?

Partindo da compreensão de que a educação se configura como um direito social, econômico e cultural, como já preceitua o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e recepciona o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), o enfoque adotado para responder a problemática levantada segue duas vias: por um lado, do direito à educação de qualidade que consagre a efetivação dos direitos humanos na educação; por outro, a definição da educação como espaço de construção de uma cultura de luta pela paz através da defesa e promoção dos direitos humanos, aspectos eminentemente subjetivos no qual o desenvolvimento da personalidade humana caminha ao lado do “desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e garantia para cada um de uma vida digna.” (CLAUDE, 2005, p. 43. Tradução livre)

Na prática da educação *popular* em direitos humanos desenvolvida pelo Projeto EADH's, propugnou-se pelo desenvolvimento de uma democracia participativa e popular que estimulasse o empoderamento dos participantes tanto para a busca da efetivação de uma

educação de qualidade quanto para a reflexão e ação sobre a realidade social, ou seja, para a democratização dos direitos humanos.

A democratização dos direitos humanos, no sentido aqui empregado, é menos um conceito do que um enxerto operativo, seu valor de uso é altamente dependente do valor de troca estabelecido no cotidiano das relações, na potencialidade de formação e informação sobre os instrumentos jurídicos e políticos de garantia dos direitos, sejam institucionais ou sociais.

O empoderamento foi o aporte utilizado para legitimação da prática desenvolvida. Seu entendimento se faz importante, pois possui uma estrutura bidimensional: pessoal e social. A dimensão pessoal, conforme aduz Susana Sacavino,

“se relaciona com o fortalecimento do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, auto-estima e confiança nas próprias possibilidades. A dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização.” (2006, p. 46-47)

No trabalho desenvolvido com os adolescentes, a grande questão pessoal esteve em fortalecer suas auto-estimas e confiança através da resignificação da imagem social sobre o território em que viviam. A superação dos estigmas midiáticos sempre alcunhados aos moradores de bairros das classes baixas foi realizada com a proposta de leitura das carências sociojurídicas locais (falta de pavimentação nas ruas, alta taxa de criminalidade, desemprego, etc.) como situações que fazem parte de uma rede maior de inviabilizações politicamente estruturadas, e que exigiam, para o necessário enfrentamento, também um engajamento político dos participantes que pressupunha o acreditar no *ser-mais* do território, em suma, de que a história é sempre um construído em construção, e nunca uma destinação atemporal e hermética.

Novamente, é preciso determinar o timbre desse discurso pedagógico. Ele não se fez apelando para a raiva, à revolta ou à indignação, pelo contrário, sua orientação estava no fomento ao amor, à solidariedade e à esperança crítica; almejando o reencantamento da vida pelos direitos humanos, mas, fundamentalmente, um revigoramento das possibilidades e potencialidades de seus projetos de vida individuais e coletivos.

“Trata-se de mostrar que os direitos humanos, como problemática, precisam gerar práticas e discursos de preservação do amor, discursos que precisem falar de instâncias libertatórias, que permitam ao homem reencontrar seus vínculos perdidos coma vida.” (WARAT, 1997, p. 11)

A capacidade e sensibilidade para a libertação do “medo de liberdade”,¹³ aduzido por Paulo Freire, e conscientização da “hospedagem do opressor”,¹⁴ outro termo freireano – a compreensão da dimensão política de assumir como sujeito histórico que atua e, deste modo, transforma as condições históricas individuais e coletivas, visando um processo de conscientização das limitações estruturais (situações-limites) e engajamento em projetos de vida e de luta para materialização da superação das problemáticas (ser-mais), a utopia concreta nunca plenamente realizada – encontram subsídios na possibilidade do empoderamento como finalidade ética que conduza ao necessário fomento do ativismo estudantil/adolescente e a busca de alternativas pedagógicas que tragam em si, imantadas em sua tessitura concreta, esta realização antecipada dos direitos humanos, pelas vias da democratização educacional (dialógica e crítica) e do seu mais além, das lutas em que os atores (universitários e adolescentes) se comprometem a travar ou das idéias que se propõe a difundir para a democratização dos direitos humanos.

CONCLUSÃO

Em todo caso, uma prática que visa à *democratização da educação para a democratização dos direitos humanos* (quase) sempre se depara com algumas dificuldades ou desafios que mais impulsionam do que retraem.

No contexto do Projeto EADH's, quatro foram os principais desafios:

- a *linguagem*, no sentido de que a linguagem científica tem caráter excludente que dificulta, por vezes, a comunicação entre educandos e educadores, em especial quando se trata de debater sobre leis e termos acadêmicos (como o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA), o que coloca a tarefa de contextualização (ao máximo) da comunicação com o universo lingüístico-cultural dos participantes, o que é, em verdade, situação sempre no risco de

¹³ O medo de liberdade é um conceito operativo freireano para explicar a barreira que se instaura nas pessoas e que impede a passagem da condição de vítimas históricas de opressões e exclusões para a de sujeitos históricos de ações para a transformação social. O medo de atuar nas causas e contra os agentes promotores das causas de opressão/exclusão permite a manutenção destas. Só há transformação social, para Paulo Freire, se houver autotransformação. O problema de assumir a liberdade é, fundamentalmente, o risco de sofrer as reações dos agentes que promovem as opressões/exclusões, porém, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica é passo inevitável para a libertação dos oprimidos, elemento da superação do medo de liberdade.

¹⁴ Os oprimidos sofrem “uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores.” (FREIRE, 1987, p. 35)

deslizar para a impossibilidade de tradução, ante a quase naturalização com que se assumem certos termos e conceitos científicos, não se apercebendo, quando proferidos, de que eles não chegam aos seus destinatários, e sim dão um nó neles;

- *o colocar em prática o teorizado*, decisão e ação complexa que implica uma série de avaliações coletivas do potencial e comprometimentos com a passagem da teorização para a concretização, só podendo ocorrer, de fato, quando o grau de engajamento e coesão dos participantes permite a tomada da ação política como construtora do social, ciente, para isto, de que o trabalho com adolescentes (apesar de esta crítica poder se estender a qualquer faixa-etária) envolve a necessidade de encontrar alternativas de espaços e instrumentos políticos, como as artes e as brincadeiras (dinâmicas), para o estímulo participativo dos próprios participantes e de toda a comunidade;
- as *parcerias*, pela compreensão de que toda ação deve ser composta pela maior número de forças à favor para que obtenha maior possibilidade de êxito, e que a saída para muitos impasses que surgem ao longo das atividades pode está na presença de um terceiro (na relação dos educandos com os educadores) que tenha a condição de interferir solidariamente objetivando melhorar a prática;
- a *consciência de classe sobre os direitos humanos*, algo que não pode ser feito sem prévia contextualização dos seus sujeitos promovedores (universitários e populares) e a superação da pendência entre universalismo ou particularismo dos direitos humanos que aqui não encontra lastro em sua tomada polarizada, antes sim pelo viés dialético-dialógico que possibilite o deslocamento da questão para a capacidade de mediação entre realidade local e realidade global, cujos laços de estreitamento, no tocante as opressões sofridas, são um ponto estratégico da educação para democratização dos direitos humanos, onde se anuncia a sensibilização para com a complexidade e o emaranhado das opressões (situações-limites) e libertações (ser-mais).

No final de tudo, de todas as atividades, das 16 oficinas realizadas, 48 horas de convívio pedagógico e outras tantas de simples compartilhamento e fortalecimento dos laços

de amizade, a única pergunta feita foi: houve o *empoderamento* dos participantes? Mais especificamente, podemos afirmar que eles se tornaram agentes multiplicadores?

Esta pergunta só pode se respondida com um talvez. Nunca coube ao Projeto a tarefa de endireitar ou de trazer o conhecimento salvador para esses adolescentes. A indicação que o trabalho de educação *popular* em direitos humanos nos possibilita é o de pretender a transformação social respeitando, no entanto, a autonomia dos sujeitos.

Tem-se a forte convicção de que falar em agentes multiplicadores, em empoderamento, em democratização dos direitos humanos, só se sustenta pelo compromisso ético de cada participante (universitários e escolares) em seguir adiante, difundindo os conhecimentos aprendidos e agindo de forma coerente com o teorizado. Porém não é um dado que possa ser medido ou determinado, tão somente vivenciado.

Ao longo dos meses de atividades, procurou-se dialogar que a capacidade de cada um de ser sujeito histórico de seu tempo vem correlata à necessidade do exercício dessa capacidade, de sua responsabilidade. Os direitos humanos não bastam ser afirmados, devem ser protegidos e exigidos, mas devem, antes de tudo, fomentar o amor, a solidariedade e a esperança crítica. É preciso romper com a solidão e a amargura social que desanimam os enfrentamentos, os sonhos com dias melhores.

A abertura dialógica e participativa do processo educacional esteve adstrita a compreensão libertatória do conteúdo dos direitos humanos, de denúncia social, mas também de anúncio político.

Nunca houve a pretensão de se almejar maior do que os abraços possíveis dos curtos, porém ardorosos e apaixonados, braços. Acredita-se que a educação não é o fim, ou a solução para todos os males sociais. E tampouco os direitos humanos podem ser vistos como uma panacéia que tenha vinculado em seu corpo normativo os mecanismos, mas do que o conteúdo, para a solução de problemas sociais tão aviltantes no Brasil.

Ambos – educação e direitos humanos – são espaços e discursos que envolvem necessariamente relações de poder; instrumentos poderosos que deve estar a serviço do povo e sob o controle popular.

Nessa ótica, a função social da universidade se completa quando procura estabelecer contatos e atos democráticos com os segmentos da sociedade, principalmente aqueles mais vulnerabilizados, visando transformações sociais e acadêmicas.

A democracia não se sustenta sem a democratização, sem esta condição dinâmica de seu *fazimento* cotidiano por cada sujeito, em cada espaço e grupo social que esteja. O reconhecimento do princípio democrático participativo-popular, recepcionado e recepcionante na/da educação em direitos humanos, implica na necessária legitimação dos conflitos de idéias, do reconhecimento da divisão da sociedade em classes sociais, da isonomia (igualdade formal e material dos cidadãos perante a lei) e isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, e vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), além da constituição da cidadania pela e na criação de espaços sociais de lutas e de formas políticas de expressão permanente que criem, reconheçam e garantam direitos.

A prática educacional desenvolvida no Projeto EADH's se mostrou fecunda justamente por politizar a democracia da educação jurídica popular de modo a fazê-la caminho dos direitos humanos e destino do entrecruzamento de vidas que, de uma forma ou de outra, nunca mais serão as mesmas.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Carlos Bruno Corrêa. *Assessoria jurídica popular e a resignificação da cidadania*. São Luís: monografia apresentada ao curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, 2004.
- ALFONSIN, Jacques Távora. Assessoria jurídica popular: um breve apontamento sobre sua necessidade, limites e perspectivas. In Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Faculdade de Direito da UFRGS. *Revista do SAJU*. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, vol. 01, nº. 01, 1998, p.94-114.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. Assistência jurídica e advocacia popular: serviços legais em São Bernardo do Campo. In *O direito na sociedade complexa*. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 15-52.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.
- CLAUDE, Richard Pierre. Derecho a la Educación y Educación para los Derechos Humanos. In SUR. *Revista Internacional de Derechos Humanos*. São Paulo: Gráfica, ano 02, nº. 02, 2005, p. 38-65.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FURMANN, Ivan. *Assessoria jurídica universitária popular: da utopia estudantil à ação política*. Curitiba: monografia apresentada ao curso de Direito da UFPR, 2003.
- LUZ, Wladimir de Carvalho. Formação da Assessoria Jurídica popular no Brasil. In SERVIÇO DE ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFRGS. Edição especial,

nº.5. *Revista do Saju: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito*. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 2006, p.97-114.

_____. *Assessoria Jurídica Popular no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MULLER, Friedrich. Que grau de exclusão social ainda pode ser tolerado por um sistema democrático? In PIOVESAN, Flávia (coord.). *Direitos humanos, globalização econômica e integração regional: desafios do direito constitucional internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2002, p. 567-596.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Caminhos do diálogo interdisciplinar e intercultural na Assessoria Jurídica Universitária Popular. In CONPEDI. *Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008, p. 4645-4662.

OLIVEIRA, Assis da Costa; SILVA, Cora Coralina; RAMOS DE OLIVEIRA, Raíssa; CASTRO, Thainá Lima Bittencourt de & LIMA, Camila. Assessorando a assistência jurídica: apontamentos da pesquisa no Núcleo de Prática Jurídica da UFPA. In ABEDI. *Anuário ABEDI*. Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 5, 2007, p. 59-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCAVINO, Susana. Educação em Direitos humanos e Democracia. In *Educar em Direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.36-48.

SCHERER, Ilse. *Uma revolução no cotidiano?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: CENFURIA, 2005.

SOARES, Mario Lúcio Quintão. *Teoria do estado: introdução*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SOUZA JÚNIOR. José Geraldo. Ensino do direito e assessoria jurídica. In Serviço de Assessoria Jurídica universitária da Faculdade de Direito da UFRGS. *Revista do SAJU: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito*. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, edição especial, nº. 05, 2006, p.19-36.

SOUZA, Jessé. A visibilidade da raça e a invisibilidade da classe: contra as evidências do conhecimento imediato. In SOUZA, Jessé (org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, pp. 71-95.

WARAT, Luis Alberto. *Introdução ao estudo do direito II – A epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1995.

_____. *Introdução ao estudo do direito III – O direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

Artigo recebido em 24 de outubro de 2010 e aceito em 22 de abril de 2011.