

DO DIREITO QUE SE ENSINA ERRADO À ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR: NOTAS PARA REPENSAR O ENSINO JURÍDICO COM FREIRE E LYRA FILHO

*Pedro Pompeo Pistelli Ferreira*¹

Resumo:

O presente ensaio pretende discutir o ensino jurídico a partir das contribuições teóricas de Roberto Lyra Filho e Paulo Freire. Por meio desse encontro, constata-se primeiramente, nas faculdades jurídicas, a denúncia de um Direito que se ensina errado, porque reduzido às leis estatais instituídas pelas classes dominantes. Esse modelo culmina em uma prática extensionista assistencialista, bancária e antidialógica por natureza. Depois, foca-se nas possibilidades de anúncio de um novo ensino jurídico com base nos postulados de Freire. Aqui, a extensão ressignifica-se, de modo a tornar-se comunicação atravessada pelo diálogo e pela práxis como seus elementos fundantes. Por fim, estuda-se a prática da assessoria jurídica popular como experiência concreta de conjugação da denúncia lyriana dos limites do ensino jurídico com a proposta freireana de educação popular.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Educação Popular. Assessoria Jurídica Popular. Paulo Freire. Roberto Lyra Filho.

¹ Mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: pedro.pistelli.ferreira@gmail.com.

FROM THE LAW TAUGHT WRONG TO THE JURIDICAL POPULAR ASSESSORY: NOTES TO RETHINK THE LAW EDUCATION WITH FREIRE AND LYRA FILHO

Pedro Pompeo Pistelli Ferreira

Abstract:

The present essay seeks to discuss the legal education with the theoretical contributions made by Roberto Lyra Filho and Paulo Freire. With this meeting, it shows at the first the critique about a Law that is taught wrong in the legal schools. There, the juridical phenomena is reduced to the State Laws made by the dominant classes. This model culminates into a paternalistic, anti-dialogical and “banking” extension practice. Then, the present work focuses into the possibilities to announce a new legal education, based in Freire’s ideas. Thus, the extension practice (a kind of science outreach) gets a new meaning, changing itself into a communicative activity characterized by dialogue and praxis as it’s foundational features. In the end, the essay analyses the Juridical Popular Assessor practice as a concrete pairing of Lyra Filho’s denounce about the limitations in legal education with Freire’s popular education.

Keywords: Legal Education. Popular Education. Juridical Popular Assessor. Paulo Freire. Roberto Lyra Filho.

Introdução

No presente ensaio, pretendemos discutir o ensino jurídico a partir das contribuições teóricas de Roberto Lyra Filho e de Paulo Freire. Por meio desse encontro, constatamos primeiramente, com base nas formulações do primeiro, nas faculdades jurídicas, a *denúncia* de um direito que se ensina errado, porque reduzido às leis estatais instituídas pelas classes dominantes. Esse modelo, por sua vez, culmina em uma prática extensionista assistencialista, bancária e antidialógica por natureza. Depois, focamos nas possibilidades de *anúncio* de um novo ensino jurídico com base nos postulados de Freire. Aqui, a extensão ressignifica-se, de modo a tornar-se comunicação atravessada pelo diálogo e pela práxis como seus elementos fundantes. Por fim, estuda-se a prática da assessoria jurídica popular (AJP) como experiência concreta de conjugação da denúncia lyriana dos limites do ensino jurídico com a proposta freireana de educação popular.

Dado o caráter exploratório da presente investigação, limitamo-nos à pesquisa bibliográfica e à discussão comparativa entre o *corpus* teórico da teoria crítica do direito formulada por Lyra Filho, de suas críticas ao modo de ensinar o direito nas faculdades jurídicas e da teoria da extensão-comunicação formulada por Paulo Freire, aplicada na área do direito pela práxis da AJP.

Portanto, em um primeiro momento, sintetizaremos o significado geral e o legado de cada um desses campos, para, então, pensar sobre a compatibilidade entre esses conjuntos de reflexões. Essa síntese, cumpre destacar, nasce a partir de construções imbricadas entre denúncias (ao positivismo jurídico, ao ensino “errado” do direito, à extensão tradicional, aos serviços legais ditos tradicionais) e anúncios (da dialética social do direito, do ensino jurídico visto como processo social global, da extensão-comunicação e da AJP), uma vez que julgamos “não ser possível anúncio sem denúncia” (FREIRE, 1997, p. 672). Por isso, faz necessário resgatar brevemente as formas tradicionais de ensino do direito e de extensão, de modo a escrutinar, também, as conexões dessas formas entre si.

O ensino jurídico e o Direito que se ensina errado.

Nossa discussão sobre o ensino jurídico parte de um contexto muito específico: o conservadorismo, formalismo e tecnicismo que ronda as graduações em Direito, o que faz com que, nas palavras de Lyra Filho, “muitos rapazes e moças progressistas logo se deixam tomar por um nojo não injustificado” do curso de Direito (LYRA FILHO, 1983, p. 40).

Assim, pretendemos discutir as causas e as tarefas ainda inconclusas que se voltem à transformação dessa realidade. Nesse intento, a figura de Lyra Filho serve-nos de inspiração. Em uma conferência pronunciada para os estudantes da Universidade de Brasília – como muitas de suas obras, porque esse diálogo era constantemente realizado

por parte do jusfilósofo brasileiro, devido à sua profunda conexão ideológica com a juventude –, vincula esse contexto a um ensino errado do Direito.

Primeiro, ensina-se errado qual objeto deve ser estudado: troca-se a totalidade do fenômeno jurídico pelas leis, ou normas estatais:

O direito IV [o controle social global, que representa as normas estatais] é o único geralmente focalizado na organização tradicional dos cursos jurídicos, inclusive quando se abre espaço para os princípios do direito ‘não positivo’ ou costumes (da mesma classe ou grupo); pois, ainda assim, igualmente se reconhece ao direito IV, na visão conservadora, o poder de aniquilar princípios e costumes, e até legalidades, que contrastem com suas normas expressas. Esta, a grande deturpação. Ela faz de um incidente, sem dúvida relevante, mas parcial, a imagem da totalidade do fenômeno jurídico (LYRA FILHO, 1980, p. 19).

Assim, o autor reivindicava a necessidade de compreender um quadro muito mais complexo: a dialética social do Direito, que, reconhecendo o jurídico como um constante vir-a-ser, exige o estudo da sociedade como um todo, abarcando a infraestrutura internacional, a infraestrutura nacional e a superestrutura nacional, com cada uma dessas esferas sendo recortada por constantes relações de conflito entre povos imperialistas e povos dominados, classes espoliadoras e espoliadas, grupos opressores e oprimidos (Cf. os quadros em LYRA FILHO, 1980, p. 13; LYRA FILHO, 2006). Logo, o Direito não pode mais ser entendido por fórmulas abstratas de um único parágrafo: “o Direito está no processo global e sua resultante” (LYRA FILHO, 2006, p. 88).

Em segundo lugar, esse profundo reducionismo do Direito descamba em uma forma reducionista de ensinar seu objeto: os estudantes são praticamente adestrados e moldados por um tecnicismo pretensamente neutro, que busca tão somente se ajustar a regras pré-estabelecidas. São adotadas técnicas de ensino hierarquizadas e desestimulantes, porque esses são os meios mais eficazes para inculcar nos estudantes a mera decoração de normas estatais. Nessa esteira, reformular o ensino jurídico exige reformular o conceito de Direito ensinado nas faculdades.

Atualmente, cada vez mais o positivismo tributário da escola da exegese (para a qual o juiz é a boca da lei) vem dando lugar nos currículos para as teorias pós-positivistas do Direito, em especial a partir das leituras de Dworkin e Alexy. No entanto, parecidos que essa reformula o ainda está longe da radicalidade proposta por Lyra Filho. Em primeiro lugar, os dois autores mant m uma visão normativista de Direito, apenas deslocando o centro de seus estudos da lei para os princípios, o que culmina em deixar de lado preciosas fatias da totalidade social, cujo estudo é essencial para entender o fen meno jurídico. Em segundo lugar, o compromisso desses dois autores ainda reside na previsibilidade e na segurança jurídica das decisões tomadas pelos juízes. É justamente por isso que Dworkin reforça tanto a ideia de que todo caso possui *uma* soluço correta.

A proposta lyriana, por sua vez, vai para além dos princípios colhidos na Lei Fundamental, centrando sua análise na práxis das classes espoliadas e dos grupos oprimidos. Nas palavras dele mesmo:

A contradição entre a injustiça real das normas que apenas se dizem justas e a injustiça real que nelas se encontra pertence ao processo, à dialética da realização do Direito, que é uma luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressores. Esta luta *faz parte* do Direito, porque o Direito não é uma ‘coisa’ fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente (LYRA FILHO, 2006, p. 95).

Portanto, são “a luta social constante” e “*todo* o processo” que definem o Direito (LYRA FILHO, 2006, p. 96). Isso, no fim das contas, indica um ímpeto totalizador não perceptível na obra dos outros dois autores. Assim, seu projeto vincula o direito a povos, classes e grupos ascendentes (o que define um grupo como ascendente, cumpre lembrar, consiste na existência concreta desses sujeitos e a historicidade de suas demandas, o que, no fim das contas, afasta o pensamento lyriano do jusnaturalismo tradicional) cujo projeto de sociedade positiva maiores parcelas de liberdade sem esmagar os direitos humanos de minorias. Assim,

Não se conquistam direitos pelo esmagamento de direitos, isto é, direitos humanos e gerais, pois o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos, o que exclui a pretensa legitimidade duma ação majoritária aniquiladora do que são, sentem, pensam, carecem e reclamam os titulares do direito inalienável à diferença pessoal ou grupal irredutível (LYRA FILHO, 2000, p. 500).

Além disso, a teoria de Lyra Filho mostra-se mais próxima à nossa realidade, uma vez que é difícil ver a população brasileira como uma mera comunidade normativa entre sujeitos que reconhecem a dignidade um do outro. Pelo contrário, temos um extenso histórico de violências de classe, coloniais/raciais e de gênero que são estruturantes de nossa sociedade.

Então, o projeto hermenêutico mostra-se insuficiente para responder às tarefas do teórico crítico, porque esquece nossas contradições estruturais e, ingenuamente, atribui aos juizes, uma casta socialmente privilegiada, o dever de construir a justiça. Assim, concordamos com a análise de Costa e Coelho (2017, p. 6), que assinalam, em Lyra Filho, a “insuficiência dos projetos hermenêuticos” de crítica ao Direito, uma vez que o autor brasileiro preferia destacar a centralidade dos movimentos dos oprimidos que se colocam a transformar o fenômeno jurídico².

2 “Os caminhos que Lyra abriu não conduzem, assim, ao (neo)constitucionalismo ou a qualquer outra teoria que busque interpretar criativamente as normas positivas, com o objetivo de extrair delas as melhores soluções possíveis, e menos ainda a teorias que confiam aos juizes a última palavra na definição dos direitos, especialmente porque eles são —provenientes

Por isso, sua obra extrapola os marcos de um mero constitucionalismo, uma vez que, se levarmos a sério suas orientações, depararemos-nos com a necessidade de tomar coragem de ir mesmo contra a Constituição, se necessário. Um exemplo patente disso, hoje, são os artigos 106 a 114 da Carta Magna, por exemplo, que instituem um regime de restrições aos gastos públicos em saúde, segurança, educação, etc., de modo a, a médio e longo prazo, privar a população de serviços fundamentais para a sua existência e a construção de sua dignidade.

Pode-se dizer, dessa maneira, que:

Restringir o debate por direitos ao texto constitucional acaba gerando o efeito de realizar política a partir dos gabinetes [do] Poder Judiciário. [...] Mantendo-se numa visão dialética da produção social do direito, também não há que se falar na conformação estrita com os avanços do texto constitucional. Não há direito indiscutível. Sem respaldo social, a norma estatal positivada pode se configurar como ‘anti direito’ (ACYPRESTE; DULTRA; FERREIRA; PRATES, 2015, p. 94-95).

Nessa esteira, emerge a pergunta: qual elemento ou discussão sobre a reforma do ensino jurídico melhor abarca as demandas desse pensamento crítico e inquieto tecido por Roberto Lyra Filho, fundador e inspirador de várias tendências das teorias críticas do Direito? Ao nosso ver, trata-se do debate da extensão-comunicação como atividade que dinamita a separação entre teoria e prática, de modo a conchamar os estudantes, futuros operadores do direito, a se comprometerem com a luta dos movimentos populares.

Forte indicativo disso é a preocupação histórica de O Direito Achado na Rua com a atividade extensionista, da qual podemos listar várias atividades, como: a) a publicação da série ‘O Direito Achado na Rua’; b) a assessoria prestada ao Acampamento da Telebrasília; c) o trabalho Ceilândia: mapa da cidadania; d) o projeto Promotoras Legais Populares; e) a coluna de O Direito Achado na Rua na Tribuna do Brasil; f) os trabalhos na Comunidade do Tororó (Círculos de Cidadania); g) a atuação no Observatório Permanente da Justiça Brasileira; h) as atividades de capacitação de atores sociais no Distrito Federal e estado de Goiás (SOUSA; COSTA; FONSECA; BICALHO, 2010).

Por certo, há atividades extensionistas no campo jurídico. No entanto, predominam as práticas tradicionais, uma vez que elas são as que melhor se adequam à concepção incompleta e parcial do Direito ensinada nas faculdades jurídicas. Iremos, portanto, primeiro apresentar o funcionamento dessa forma tradicional para, então, contrapor-la à proposta de extensão-comunicação freireana adotada por O Direito Achado na Rua.

dos mesmos grupos e classes que produzem o direito legislado” (COSTA; COELHO, 2017, p. 6).

A extensão que se faz errado, ou a extensão tradicional.

Antes de pensar a extensão tradicional no Direito, devemos pontuar brevemente o contexto histórico das universidades latino-americanas, que cumpriram a função social de serem espaço para a formação dos filhos mais novos das elites agrárias, que, por não terem muitas terras para herdar – visto que a gestão dos negócios do pai ficava a cargo dos primogênitos –, tinham como forma de obtenção de *status* social a conquista do título de *doutor*, tal como já nos lembrava Mariátegui (2011).

Combinando essa tradição com uma visão excisada de Direito, a extensão tradicional na seara jurídica servia, portanto, como campo de prática para estudantes ainda não “formados”. Aqui, a população pobre é vista como “cobaia”, um corpo irrelevante que recebe um serviço incerto por parte de estudantes que não têm nenhum interesse na vida de seus assistidos, mas sim na apreensão das técnicas judiciais.

De outro lado, as comunidades assistidas são vistas como meros objetos receptores de um serviço, ou, quando muito, de conhecimentos que são transmitidos de forma bancária. Aqui, extensão significa “estender” unilateralmente o conhecimento. Trata-se justamente da crítica freireana feita aos moldes tradicionais de atividade extensionista:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1983, p. 13).

Para além da assistência jurídica – na qual os estudantes só têm contato real e autêntico com o processo, mediado pela técnica positivista –, essa passividade existe também nos cursos de formação meramente expositivos, feitos em massa, para a transmissão de dogmas jurídicos às pessoas que em teoria seriam beneficiadas por essas informações. Aqui, há uma atividade bancária, “anti-dialógica por essência”. Nela, “o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele” (FREIRE, 1987, p. 58).

Sob esse fundamento é que se erigem os serviços legais tradicionais, definidos por Campilongo como aquelas atividades que, típico-idealmente, realizam um atendimento meramente individualizado a clientes específicos e, de forma parternalista – que fomenta a apatia dos clientes –, utilizam apenas os meios legais e estritamente jurídicos

(disciplinabilidade) de reivindicação, para resolver demandas clássicas que serão proveitosas para os estudantes depois de sua formação (tal como, por exemplo, a realização de divórcios) e aproximar cada vez o operador do Direito da certeza jurídica, a confiança de que sabe quais pedidos serão garantidos pelos juízes e quais argumentos são hegemonicamente aceitos. Como consequência, além do apassivamento, cria-se uma transformação do Direito em um mistério ininteligível pela população e cuja decifração apenas pode ser feita pelos ardis técnicos do advogado. (CAMPILONGO, 1991).

Feito esse breve excursão, passemos agora à discussão de uma proposta alternativa, nascida e achada na rua, à extensão tradicional: a extensão-comunicação freireana.

Uma extensão achada na rua, ou a extensão-comunicação.

Em primeiro lugar, em seu famoso livro, *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire reivindica entender o processo extensionista (que eles estuda a partir da prática de engenheiros agrônomos com camponeses pobres no Chile) como uma atividade que deve, necessariamente, ser entendida de forma comunicativa, como um diálogo, que consiste no “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, 1983, p. 28).

Aqui, há a proposta de uma construção intersubjetiva do saber, na qual ambos os sujeitos (assessor e assessorado, educador e educando) reconhecem-se como seres que sabem, mas que podem sempre saber mais, desde que existam em diálogo com o outro e com o mundo:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p.15).

Esse diálogo, no entanto, não se constitui apenas comunicativamente; ancora-se profundamente na práxis dos seres humanos e em seus anseios de transformação do mundo em um lugar no qual as pessoas possam se humanizar. Eis como Freire enfatiza a centralidade da práxis em sua visão de mundo:

O homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “praxis”; da ação e da reflexão. [...] Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (FREIRE, 1983, p. 17).

Por isso, há conexão inextrincável entre diálogo e práxis e é essa relação que

constitui a espinha dorsal da prática educativa freireana: “a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer” (FREIRE, 1983, p. 56).

Assim, o humanismo freireano enfatiza a inserção no mundo e a transformação voltada ao *ser mais* dos homens e mulheres. Trata-se de um:

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais. (FREIRE, 1983, p. 50).

Logo, a práxis educativa realiza-se de forma concomitante: é educar e aprender ao mesmo tempo (poderíamos chamar isso de momento subjetivo ou formal), mas também a simultânea indissociabilidade entre compreender e transformar o mundo (momento objetivo ou material). Assim, educar é um processo complexo que, a um só tempo, deve unificar subjetividade e objetividade, formas e conteúdos. Excisar esses momentos implica, conseqüentemente, enfraquecer todas as intenções teóricas estipuladas por Paulo Freire. Ou seja, “o próprio diálogo é práxis; caso contrário, não há diálogo, e vice-versa” (CHABALGOIYY, 2016, p. 46).

Por isso, a prática educativa não é elaborada de fora para ser, então, artificialmente imposta aos educandos. Ela exige a pesquisa dos temas geradores presentes em cada espaço social trabalhado. Aqui, mais uma vez, Freire traz à tona a práxis como elemento essencial para pensar o diálogo (no caso, a descoberta de temas geradores): “investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 56).

Assim, o conteúdo ensinado não é escolhido a esmo: “na prática [educativa] problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987, p. 58).

Cumprir enfatizar, no entanto, que não basta que um tema de discussão seja muito debatido ou comum à coletividade com a qual se dialoga. Estrategicamente, esse tema gerador, ao ser problematizado, tem que trazer em si as potencialidades de conduzir os educandos até situações-limite, isto é, a momentos que as pessoas naturalizam opressões, dominações e o status quo, quando se deixa de lado a confiança e a crença na capacidade dos homens e mulheres serem mais. Para Freire, “não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 1987, p. 51). Citando Álvaro Vieira

Pinto, o educador brasileiro nos diz que elas são, justamente, a fronteira entre o ser e o ser mais (FREIRE, 1987, p. 51).

Portanto, se o tema gerador nos deve conduzir até as situações-limite, é dever do educador fomentar a atividade dos educandos para que eles possam ultrapassar essa fronteira. Isso só ocorre com a descoberta de inéditos-viáveis, que, construídos por meio da práxis, recuperam a esperança dos oprimidos em suas próprias potencialidades. Aqui, por exemplo, os moradores de uma ocupação deixam de, passivamente, acreditar na ação de usucapião elaborada pelo advogado, para tomar o destino em suas próprias mãos, seja com a organização de protestos, manifestações, ou com a organização comunitária para melhorar seu modo de vida e construir a união entre as pessoas que lutam pelo mesmo objetivo. Voltemos, portanto, às palavras de Paulo Freire:

Em verdade, ao defrontar-nos com uma dada situação na qual, “entramos” independentemente de nossa consciência, temos nela a condição concreta que nos desafia. A situação dada, como situação problemática, implica no que chamei, em Pedagogia do Oprimido, de “inédito viável”, isto é, a futuridade a ser construída. A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. (FREIRE, 1981, p. 108-109).

Como elemento ilustrativo (portanto, não passível de absolutização), apontamos aqui uma sistematização feita por Gouvea dos momentos organizativos da educação popular. São eles: a) o levantamento preliminar da realidade local; b) a escolha de situações significativas (por exemplo, atos de violência, violações por parte da polícia, falta de saúde, dificuldade técnicas com a produção de alimentos etc.); c) a caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas (aqui, as situações de violação são organizadas de forma que se relacionem e possam dar uma visão geral dos problemas da realidade como um todo); d) elaboração de questões geradoras (nelas, o educador-educando começa o processo de problematização da realidade, fomentando a ultrapassagem de todo tipo de fatalismo); e) a construção de planejamentos para a intervenção na realidade (aqui, a dimensão da práxis começa a tornar-se mais explícita, apesar de estar presente desde o início) e f) a preparação das atividades comunitárias participativas, que por sua vez, deverá ser reavaliada pela comunidade e essa discussão deverá nos conduzir ao início do processo anterior, mas já em comunhão prática com os educando-educadores (GOUVEA; SOUZA, 2007, p. 14).

Feitas essas considerações gerais, na próxima seção abordaremos uma aplicação específica da extensão-comunicação entre os estudantes e operadores do Direito: a assessoria jurídica popular.

A Assessoria Jurídica Popular

Os movimentos de assessoria jurídica popular inserem-se em um contexto mais amplo que, desde a América Latina, materializou-se na práxis jurídica crítica de militantes, estudantes e advogados comprometidos com os movimentos populares nascidos nas décadas da redemocratização e de enfrentamento das medidas neoliberais adotadas desde cedo em alguns países.

Nesse cenário, Campilongo (1991) cunhou o termo serviços legais inovadores, por entender que esses processos, em geral, diferenciam-se das práticas tradicionais por realizarem um atendimento coletivo, que fomenta a organização populares, de modo a estimular a participação dos assessorados, cuja relação com o Direito passa a ser desencantada (ele é compreensível e depende da participação da comunidade para sua efetivação) e politizada (não são só meios legais que são empregados, visto que são adotadas outras medidas, como as manifestações e paralisações para pressionar o judiciário a proferir decisões favoráveis ao grupo), além de adotar uma visão interdisciplinar da realidade e buscar a realização de justiça social.

A assessoria jurídica popular, por sua vez, faz parte desse contexto, podendo ser desta forma definida:

A assessoria jurídica popular, amplamente concebida, consiste no trabalho desenvolvido por advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos em geral, entre outros, de assistência, orientação jurídica e/ou educação popular com movimentos sociais, com o objetivo de viabilizar um diálogo sobre os principais problemas enfrentados pelo povo para a realização de direitos fundamentais para uma vida com dignidade, seja por meio dos mecanismos oficiais, institucionais, jurídicos, seja por meios extrajurídicos, políticos e de conscientização (RIBAS, 2009, p. 50).

Ora, notamos aqui uma definição bastante ampla e flexível da atividade, tanto em quem é o assessor (“advogados populares, estudantes, educadores, militantes dos direitos humanos, etc.”), quanto nas ações realizadas (“assistência, orientação jurídica, organização política e educação popular”) e nos meios empregados (“oficiais, institucionais, jurídicos, extrajurídicos, políticos e de conscientização”). Todavia, há um recorte principalmente nos sujeitos assessorados (movimentos sociais e povo) e nos objetivos dessa práxis (a realização de um diálogo que construa a dignidade). Por dignidade, entende-se o termo desenvolvido por Herrera Flores: trata-se do acesso igualitário a bens materiais e imateriais necessários para construir uma vida digna de ser vivida, na qual a riqueza humana possa se desenvolver plenamente, com a satisfação de necessidades e o desenvolvimento-redistribuição das potencialidades e capacidades de cada um (HERRERA FLORES, 2009).

Emerge, daí, a prioridade do diálogo e do compromisso com o povo, entendido

como “um bloco social ‘dos oprimidos’ e excluídos” (DUSSEL, 2007, p. 94), como “aqueles setores da sociedade que sofrem dominação e exploração” (CAMACHO, 1987, p. 218), como as classes, povos e grupos ascendentes, nas palavras de Lyra Filho. Nesse sentido, esse compromisso com o protagonismo popular e a ação política ao seu lado constituem elementos mais centrais às AJPs do que o conjunto de características elencadas acima por Campilongo, que, cumpre lembrar, são típico-ideais e não pretendem ser absolutizadas nos casos reais, vedando qualquer forma de atividade de assistência³.

Esse projeto de intervenção na realidade pode ajudar a colocar em xeque os dogmas do mundo jurídico a partir da atuação das assessorias jurídicas *universitárias* (isto é, aquelas que se organizam a partir de espaços da universidade, Cf. RIBAS, 2009), que, de acordo com Sandri (2016), nascem nas décadas de 50 e de 60 (a partir da fundação do SAJU-UFRGS e do SAJU-UFBA), mas perdem boa parte de seu espaço de atuação com a ascensão da ditadura cívico-militar em 1964, o que acarretou no fechamento e repressão de grupos estudantis. Posteriormente, após a redemocratização e a criação de melhores condições de mobilização estudantil, houve, na década de 90, um reasenso das AJUPs, que culminaria, entre 1997 e 1998, na fundação da Rede de Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU), que, no momento, demonstra a nacionalização dessas formas de organização estudantil, apesar de seus grupos ainda serem imensa minoria nas faculdades de Direito e sofrerem muitas dificuldades para se manter como espaços de resistência em um contexto ainda dominado por uma ideologia conservadora (Cf. ALMEIDA, 2015).

Entre esses estudantes, a atividade extensionista não é meramente técnica, mas educativa e política a um só tempo. Não à toa, um dos pioneiros e principais nomes da assessoria jurídica popular, Miguel Pressburger, já defendeu a existência de um papel do advogado como agente de educação (Cf. PRESSBURGER, 2004, p. 277-278), que deve evitar o trabalho meramente instrumental, buscando com os assessorados novas formas de atuação, a fim de efetivar uma visão transformadora da realidade e, em conjunto, elaborar uma nova concepção de justiça.

Em suas obras, percebemos uma influência das metodologias educação popular, visto que defende uma complementariedade entre os saberes (saber que sabe pouco), que se traduzem continuamente na busca de um pensamento comum construído a partir de uma comunhão forjada não por meros colóquios verbais, mas sim pela práxis mesma. Ou seja, “necessariamente tem de existir uma complementariedade entre o saber do advogado e o saber popular, operando-se constante e ininterruptamente traduções entre um e outro, na busca de um pensamento que seja comum” (PRESSBURGER, 1991, p. 42).

Tanto a citação de Ribas quanto as contribuições de Pressburger coincidem com a

3 Para uma discussão mais aprofundada sobre esse aspecto, Cf. ALMEIDA, 2015.

teoria freireana da educação popular como organização:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p. 19).

Logo, conquanto o aspecto dialógico seja fundamental em qualquer atividade de educação popular, podemos perceber, na Assessoria Jurídica Popular, uma conjunção com Lyra Filho na negação de que formas hermenêuticas abstratas possam transformar radicalmente a realidade. Necessita-se, portanto, de um compromisso com os Direitos Humanos em sua faceta concreta e relacional, como “processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” (HERRERA FLORES, 2009 p. 19) e isso significa, no fim das contas, um compromisso com a práxis dos espoliados e oprimidos. Por isso, o quefazer da AJP é essencialmente marcado por essa comunhão com os oprimidos que já nos falava Paulo Freire:

Quefazer que, tendo nele [extensionista], um de seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo. Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais (FREIRE, 1984, p. 64-65).

Nessa esteira, essa é a característica fundamental que serve de base para a assessoria jurídica popular e para a sua crítica ao tecnicismo e conservadorismo das faculdades de Direito. Ademais, é esse ímpeto de aproximar-se do popular que faz com que seja possível revolucionar o ensino jurídico por meio da extensão, de modo a reconhecer os saberes e as experiências populares como elementos fundamentais para construir uma visão rigorosa e sofisticada de mundo.

Isso nos serve de chave, por exemplo, para enfrentar as três reduções da modernidade: a transformação do conhecimento em ciência, da política em estado e do Direito em lei (SOSA JUNIOR; ESCRIVÃO FILHO, 2016, p. 14).

Assim, rejeita-se uma visão técnica e inquestionável da ciência. Antes de tudo, focalizamos o caráter limitado de suas formulações, que forçam a realidade dentro de gavetas disciplinares e se fecham ao debate com o senso comum, com o conhecimento cotidiano e a experiência imediata das pessoas (COSTA; SOSA JUNIOR, 2009, p. 20). Por isso, pretende-se transcender o conhecimento tradicional a partir da superação

das gavetas disciplinares e do diálogo com o povo, o qual, no fim das contas, deve-se tornar o principal protagonista das universidades e dos espaços de conhecimento, se quisermos uma teoria realmente rigorosa e democrática. Nas palavras de Guevara, “la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro, de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas, y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad con los colores que le parezca” (GUEVARA, 2011, p. 21).

Nega-se, também, a ação política como algo restrito às esferas da institucionalidade, o que nos faz perceber a construção de espaços autônomos de organização popular, construídos desde baixo e localmente. Aqui, política não é o mero voto, mas a atuação coletiva que consegue “aumentar a quantidade de indivíduos e grupos com poder real, quer dizer, ontologicamente empoderados para exercer por si próprios a busca de sua dignidade” (HERRERA FLORES, 2009, p. 195).

Rechaça-se, por fim, a visão do Direito como conjunto de leis, ou de normas, ou mesmo de regras e princípios. Ele, na verdade, só poderá ser entendido se visto de forma global, como a dialética social do Direito, que exige um estudo profundo das sociedades contemporâneas a partir de novos instrumentos (sociologia, história, psicologia, ciência política, etc.) e, principalmente, de um compromisso diferente: o de estar ao lado das classes espoliadas e grupos oprimidos.

Considerações finais

Como breves elementos conclusivos de nosso texto, podemos indicar que, se há uma linha de continuidade que cumpre asseverar entre essas as contribuições de Freire e Lyra Filho, ela é justamente a presença constante de uma disposição de criticamente comungar-se com as pautas e urgências das classes espoliadas e grupos oprimidos, das esfarrapadas e dos esfarrapados do mundo, cuja reconstrução da ordem injusta só pode se dar de maneira democrática e dialogada, por meio de uma práxis legítima de emancipação.

Nesse sentido, julgamos que qualquer proposta de extrapolar os limites do ensino jurídico que não passe pela práxis de extensão-comunicação (tal como as Assessorias Jurídicas Populares) mostra-se ineficaz e incompatível com os postulados teóricos de Lyra Filho e Freire, uma vez que ambos inscreveram os homens e mulheres oprimidos como os principais protagonistas de seus legados teóricos, o que indica, por fim, um rechaço às reformulações elitistas e “feitas por cima” de qualquer reforma educacional gestada pelos grandes cientistas do Direito.

Referências

ACYPRESTE, Rafael de; DULTRA, Eneida Vinhaes Bello; FERREIRA, Gianmarco Loures; PRATES, Carlos Inácio. A fortuna crítica de O Direito Achado na Rua: história e desenvolvimento. In: _____ (org.). *O Direito Achado na Rua: concepção e prática*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. *Um estalo nas faculdades de direito: perspectivas ideológicas da assessoria jurídica universitária popular*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, 2015.

CAMACHO, Daniel. Movimentos sociais: algumas discussões conceituais. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (orgs.) *Uma revolução no cotidiano?: os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 214-245.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. Assistência jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; PRESSBURGER, Miguel. *Discutindo a assessoria popular*. Rio de Janeiro: AJUP/FASE, jun. 1991. Coleção “Seminários”, n. 15, p. 8-28.

CHABALGOITY, Diego. Ontologia do oprimido e filosofia da práxis. In: REBUÁ, Eduardo (org.); SILVA, Pedro (org.). *Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

COSTA, Alexandre Araújo; COELHO, Inocêncio Mártires. *Teoria dialética do direito: a filosofia jurídica de Roberto Lyra Filho*. Brasília: Faculdade de Direito da UnB, 2017.

COSTA, Alexandre Bernardino; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: uma ideia em movimento. In: _____ (org.); _____ (org.); DELDUQUE, Maria Célia (org.); OLIVEIRA, Mariana Siqueira de Carvalho (org.); DALLARI, Sueli Gandolfi (org.). *O Direito Achado na Rua*. v. 4. Introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: CEAD/UnB, 2009, p. 15-28.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL, Senado Federal. *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília: Coleção Senado, 1997, p. 671-686.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 8a ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUEVARA, Ernesto “Che”. Discurso sobre el rol de la Universidad. In: KOHAN, Néstor (org.). *La Reforma Universitaria en el siglo XXI: Saludos al III Congreso de La Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) de Colombia*. [s. l.]: [s. d.], 2011.

HERRERA FLORES, Joaquín. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

_____. *Karl, meu amigo: diálogo com Marx sobre o direito*. Porto Alegre: Fabris, 1983.

_____. A nova escola jurídica brasileira. *Notícia do Direito Brasileiro*, Brasília, n. 7, p. 497-507, 2000.

_____. *O que é direito*. 17a ed., 14a reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARIÁTEGUI, José Carlos. La reforma universitaria: ideología y reivindicaciones. In: KOHAN, Néstor (org.). *La Reforma Universitaria en el siglo XXI: Saludos al III Congreso de La Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) de Colombia*. [s. l.]: [s. d.], 2011.

PRESSBURGER, Miguel. A construção do estado de direito e as assessorias jurídicas populares. In: CAMPILONGO, Celso; PRESSBURGER, Miguel. *Discutindo a assessoria popular*. Rio de Janeiro: AJUP/FASE, jun. 1991. Coleção “seminários”, n. 15, p. 42.

PRESSBURGER, Miguel. El abogado como agente de educación. In: RANGEL, Jesús Antonio de la Torre. *El derecho que nace del pueblo*. Bogotá: ILSA, 2004, p.273-288.

RIBAS, Luiz Otávio. *Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e Rio de Janeiro (1960-2000)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANDRI, Anna Carolina Lucca. *Os “nós” da rede nacional de assessoria jurídica universitária*. 2016. 70 p. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <hdl.

handle.net/1884/46055>. Acesso em: 7 out. 2017.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa; SOUZA, Ana Inês (org.). *A busca do tema gerador na práxis de educação popular*. 2. ed. rev. compl. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; COSTA, Alexandre Bernardino; FONSECA, Lívia Gimenes da; BICALHO, Mariana de Faria. O direito achado na rua: 25 anos de experiência de extensão universitária. *Participação*: Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, Brasília, ano 10, n. 18, p. 43-53, dez. 2010.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo; ESCRIVÃO FILHO, Antonio. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

Recebido: 20/04/2019

Aprovado: 10/07/2019