
EDUCAÇÃO JURÍDICA E EXPERIÊNCIAS POPULARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DE COMO ENSINAR E COMPREENDER O DIREITO A PARTIR DOS SUJEITOS COLETIVOS

LEGAL EDUCATION AND POPULAR EXPERIENCES: THE REFRAMING OF HOW
TO TEACH AND UNDERSTAND THE LAW BASED ON COLLECTIVE SUBJECTS

Geraldo Miranda Pinto Neto¹

<http://lattes.cnpq.br/0457405362667993>

<https://orcid.org/0000-0003-1919-3917>

Marília Freitas Lima²

<http://lattes.cnpq.br/9874263653929597>

<https://orcid.org/0000-0002-1131-3112>

Recebido em: 10 de novembro de 2020

Aprovado em: 13 de janeiro de 2021

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo a análise de como experiências pedagógicas contra-hegemônicas, construídas com os sujeitos coletivos de direito, podem contribuir para se repensar o ensino jurídico. Para tanto, se adotará, metodologicamente, estudo bibliográfico sobre a temática do ensino jurídico, com o referencial teórico de *O Direito Achado na Rua*, conjuntamente com a descrição de experiências emancipatórias a partir de fontes documentais. Traçará, portanto, um panorama sobre o modelo de educação jurídica tradicionalmente estabelecido, a partir da descrição de suas principais características: a unidisciplinaridade, o dogmatismo, a descontextualização, o mercantilismo e o tecnicismo. Avançando neste debate, apresenta-se experiências contra-hegemônicas, exemplificadas pela Especialização em Direitos Sociais do Campo (PRONERA) e pelos Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIVs). Sendo assim, articula experiências pedagógicas aliadas aos sujeitos coletivos de direito, traçando reflexões para um estudo jurídico com pilares emancipatórios.

Palavras-chave: Direito Achado na Rua; Educação Jurídica; Especialização em Direitos Sociais do Campo; Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIVs); Sujeitos Coletivos de Direito.

ABSTRACT: The present work aims to analyze how counterhegemonic pedagogical experiences, constructed with the collective subjects of law, can contribute to (re) think legal education. Therefore, the methodology adopted is the bibliographic study about legal education, with the theoretical framework of *O Direito Achado na Rua*, along with the description of emancipatory experiences. Then, it will outline an overview of the legal education model, traditionally established, based on the description of its main characteristics: unidisciplinarity, dogmatism, decontextualization, mercantilism and technicism. Advancing this debate, he will present counterhegemonic experiences, such as the Specialization

¹ Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: neto.gmpn@gmail.com

² Professora no Centro Universitário de Goiatuba/GO – UniCerrado. E-mail: lima.mariliaf@gmail.com

in Social Rights of the Countryside (*PRONERA*) and the Interdisciplinary Internships of Experience (*EIVs*). This paper intended to articulate pedagogical experiences combined with collective subjects of law and how it is possible to build a legal study with emancipatory pillars.

Keywords: *Direito Achado na Rua*; Legal Education; Specialization in Social Rights of the Countryside; Interdisciplinary Internships of Experience (*EIVs*); Collective subjects of Law.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe a discutir a possibilidade emancipatória do ensino jurídico a partir da implementação de experiências de educação popular nas faculdades de direito. Para tanto, será feita uma análise sobre a resignificação deste processo educativo através de experiências pedagógicas que envolvam os sujeitos coletivos de direito e que rompam ou questionem o modelo hegemônico de ensino.

Metodologicamente, o trabalho se desenvolverá pelo método bibliográfico, tendo com marco teórico o “Direito Achado na Rua”, principalmente, pelo uso das obras de Roberto Lyra Filho (1980; 1982). Apresenta, também, a avaliação de experiências reais a fim de exemplificar a aproximação entre comunidade/universidade, utilizando, enquanto ponto de análise, as iniciativas da Especialização em Direitos Sociais do Campo (*PRONERA/UFG*) e dos Estágios Interdisciplinares de Vivência (*EIVs*).

Compreende-se que o Brasil, nos últimos anos, passou por uma proliferação dos cursos de Direito em suas faculdades. Este aumento não refletiu, necessariamente, na democratização das áreas jurídicas e numa transformação na forma de ensinar. Fato este que decorre da construção de um ensino pautado em características centrais, quais sejam, a unidisciplinaridade, o dogmatismo, a descontextualização, o tecnicismo e o mercantilismo; as quais formam um modelo hegemônico e tradicional de ensino jurídico. Diante das contradições desse modelo, as experiências pedagógicas emancipatórias tornam-se alternativas necessárias para aproximar o estudo jurídico da realidade que o cerca. Para tanto, os projetos apresentados neste artigo (acima citados) têm como base teórica a universidade popular (*RIBEIRO, 1986*) e a educação popular (*FREIRE, 1987*).

As experiências educacionais contra-hegemônicas se articulam com os sujeitos coletivos de direito, principalmente com aqueles que participam da pesquisa e da extensão universitária e que são responsáveis por dar novas formas e concepções ao estudo do direito. Percebe-se que a sensibilização aos problemas sociais é uma característica importante para a reformulação do ensino, sendo que, os sujeitos coletivos de direito, ao afirmarem, em suas lutas e vivências, a importância da reivindicação por direitos, questionam o positivismo jurídico e as características hegemônicas do ensino, revelando as deformidades do atual modelo. Através da práxis pedagógica com tais sujeitos é possível conceber um direito autêntico, fundado na legítima organização social da liberdade (*LYRA FILHO, 1982*).

O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

As características centrais do ensino jurídico tradicional se estabelecem enquanto parâmetros de uma ideologia do positivismo jurídico, que reforçam as mutilações sobre o que real-

mente é o direito (LYRA FILHO, 1980, p. 28). Neste sentido, Roberto Lyra Filho (1980, p. 05) chama atenção para o que denomina de o “direito que se ensina errado”, postulando que esta conceituação se refere a um ensino que se dá através de formas erradas (um vício metodológico) e por uma concepção equivocada do direito que se ensina (um vício nos conteúdos que se pretende ministrar). Ainda, apresenta que esses dois equívocos estão vinculados, visto “que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia” (LYRA FILHO, 1980, p. 05).

Para compreender o vício metodológico, parte-se dos estudos de Inês Pôrto (1998) e de Antônio Alberto Machado (2009), que teorizam o modelo educacional tradicional e hegemônico. Pôrto (1998, p. 27) apresenta que o ensino jurídico se desenvolve com o intuito de dispersar as contradições da realidade, através de um modelo caracterizado pela descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade. Além dessas características, Machado (2009) adiciona as características do tecnicismo e da mercantilização.

O modelo tradicionalmente estabelecido se baseia em um aprendizado hierarquizado e por mera transmissão do conhecimento. Especialmente quanto ao ensino jurídico, se adiciona uma fragmentação disciplinar, o que, por vezes, o distancia da realidade: “é um ensino que, ao não permitir o diálogo, dificulta o trabalho de construção de referências comuns e de trabalho em grupo, um ensino que causa perturbação na comunicação” (PÔRTO, 1988, p. 63).

Na perspectiva de Alberto Machado (2009, p. 89), a transmissão do conhecimento dogmático ocorre de forma unidisciplinar e compartimentada, o que afasta o fenômeno jurídico da realidade social, econômica e cultural. Descarta, assim, qualquer possibilidade interdisciplinar capaz de relacionar o saber jurídico com as estruturas de poder e de mediação entre os contextos jurídico e sócio-histórico (MACHADO, 2009, p. 90).

Uma outra característica apontada por Inês Pôrto (1998, p. 59) é o dogmatismo. O ensino dogmático se estabelece em um discurso unívoco e se apresenta enquanto único detentor da interpretação legítima do direito, desconsiderando diversas outras possibilidades interpretativas, e, conseqüentemente, camuflando as contradições da realidade social. Desta maneira, a dogmática se coloca enquanto monopólio interpretativo sobre o que é o direito, se projetando enquanto única alternativa de um mundo harmônico.

Ainda sobre este ponto, Machado (2009, p. 92) apresenta que o dogmatismo é caracterizado por uma abordagem formalista do fenômeno do direito, ou seja, voltada apenas para o “dever-ser formal”, não fazendo reflexões sobre o ser-social. Considera, enquanto direito legítimo, somente o direito legal. O dogmatismo, portanto, provoca reducionismos na constituição do ensino jurídico, o que impede que o aprendizado do Direito se torne efetivamente superior, condicionando-se a um ensino técnico (MACHADO, 2009, p. 92) que compreende as legislações enquanto dogmas.

A transmissão dogmática do conhecimento projeta um ambiente profissional distante das pessoas comuns e afasta os sujeitos envolvidos nas relações jurídicas da construção de novas soluções de conflitos (PÔRTO, 1988, p. 52). Sobre isso, Lyra Filho (1980, p. 06) apresenta que a redução do Direito apenas ao ordenamento jurídico (único, hermético e estatal) já seria responsável por um direito que se ensina errado, pois exclui inúmeras outras formas e composições do direito.

Neste sentido, há ainda uma terceira característica do modelo hegemônico, que é a descontextualização. O ensino jurídico tradicional reproduz a existência de apenas um contexto e constrói conhecimento a partir desta ideia, numa espécie de autoconhecimento. Em síntese, é

formado pela reprodução de conhecimentos que desprezam outros saberes, na constituição de uma pedagogia dos ocultamentos (PÔRTO, 1988, p. 34-35). A descontextualização é responsável por estabelecer um método de ensino com rigidez nos papéis pedagógicos: definindo aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Tais relações são reprodutoras de desigualdade e que não respeitam os saberes prévios dos estudantes (PÔRTO, 1988, p. 44).

A partir da década de 1990, houve uma ampliação dos cursos de direito e, neste contexto, Machado (2009, p. 87-89) afirma que houve um acirramento das características tradicionais, colocando o ensino jurídico em uma posição essencialmente tecnicista, visto que há uma valorização do modelo normativo, fundado na centralidade nas atividades profissionalizantes, o que geraria uma diminuição na interação científica e cultural do ensino do direito.

O reducionismo tecnicista do ensino jurídico “supõe a completa ausência de crítica pelo desprezo que dedica ao ensino das humanidades” (MACHADO, 2009, p. 88), sendo assim, o ensino predominantemente formal e tecnicista propicia um aprendizado de “curto alcance” (MACHADO, 2009, p. 96), além de se vincular ao aspecto mercantilista impulsionado pelo aumento dos cursos jurídicos. Machado (2009, p. 96), ainda, apresenta que: “o número de faculdades de direito no Brasil, num período de apenas sete anos, entre 1955 e 2002, aumentou 154%. Atualmente o número oficial é de 762 cursos”³.

A massificação da cultura jurídica está diretamente relacionada à qualidade da produção científica e ao aumento do número de produtos repetitivos e superficiais, os quais atendem às exigências do mercado e não às necessidades dos profissionais do direito. As características apresentadas (unidisciplinaridade, dogmatismo, descontextualização, tecnicismo e mercantilização), conjuntamente com a ausência ou a pouca expressão da pesquisa e da extensão, contribuem para a reafirmação do positivismo jurídico.

O ensino jurídico, neste parâmetro, se constitui incapaz de responder às demandas sociais e do próprio jurista, pois dificulta discussões sobre temas relativos à vivência profissional. Desta maneira, “[...] os profissionais do direito vêm perdendo, de um lado, a capacidade de entender e decifrar o contexto sócio-político onde atuam, e, de outro, a aptidão para intervir nesse contexto com poderes decisórios” (MACHADO, 2009, p. 96). Numa relação dialética entre o problema metodológico do ensino jurídico e seu conteúdo, percebe-se que as características do modelo central influenciam, numa via de mão dupla, a consolidação do ensino jurídico pautado pelo positivismo jurídico.

Lyra Filho (1982) afirma que o positivismo jurídico é uma ideologia, partindo de uma concepção desta categoria enquanto uma deformação da realidade. O autor afirma que o positivismo é uma redução do direito à ordem estabelecida, a partir do monopólio estatal para decidir o que é direito, mediante produção e controle das normas jurídicas. Por isso, o direito é estudado enquanto algo pronto e acabado, enquanto mera reprodução das reduções estabelecidas às normas impostas. Tal concepção de direito influencia (e é influenciada) pelas características metodológicas do ensino do direito.

Para além do debate sobre ensino jurídico, que se mantém em uma perspectiva tecnicista, dogmática e positivista, o contexto atual, ou seja, a partir dos debates do século XXI (globalização, sujeitos coletivos, demandas econômicas e ambientais, movimentos sociais, dentre outros), há, ainda, a exigência de que o profissional do direito seja “equilibrado, plural, crítico,

³ Segundo o Portal do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, em 2010, contabilizava-se 1.240 cursos jurídicos em operação do Brasil. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>> Acesso 22/10/2020.

autônomo, com verdadeiro compromisso social”, de modo que o ensino técnico não pode se desvincular da formação humana a partir de uma educação “dialética e de totalidade” (MAROCCO, 2014, p. 78).

Apesar das diversas transformações estruturais e curriculares que o ensino jurídico passou nos últimos tempos, há, ainda, uma estagnação em um modelo de ensino para o exercício de funções burocráticas e tecnicistas (MAROCCO, 2014, p. 80), havendo a necessidade de propostas que ensejem um ensino emancipatório, com formação de profissionais conscientes do papel que exercem socialmente e da função social do Direito na efetivação da cidadania.

O Direito, que hoje adota novas faces, novos rumos, deve ser compreendido muito mais como instrumento de libertação, de busca para efetividade das garantias fundamentais, de emancipação humana, já não tendo espaço visões do Direito como ciência de repressão e manutenção de conceitos reducionistas e desvinculados da sociedade. [...] Importante ressaltar de que esses novos Direitos não surgem a partir da positivação de normas, mas sim dos desejos e das necessidades da própria sociedade, das lutas sociais e da insatisfação popular (MAROCCO, 2014, p. 85-86).

Portanto, o desafio posto é a construção de um modelo de ensino que supere o positivismo tradicional e que concilie seu caráter social. A fim de contribuir com a construção de um debate sobre um ensino emancipatório e com efetiva participação de setores sociais (movimentos e grupos), apresentará, a seguir, algumas experiências que contribuíram para a aproximação entre a educação jurídica e as demandas sociais.

EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS E COMPLEMENTARES DE FORMAÇÃO JURÍDICA: POSSIBILIDADES CONTRA-HEGEMÔNICAS

Este tópico pretende apresentar experiências alternativas e/ou complementares⁴ à tradicional formação jurídica, que questionam o modelo hegemônico de ensino. Afinal, “[...] das contradições do modelo central, surgem as possibilidades de novas formas do ensino jurídico” (PÓRTO, 1998:14). Neste sentido, serão exploradas duas experiências de formação interdisciplinar que dialogam com os sujeitos coletivos de direito, quais sejam: a Especialização em Direitos Sociais do Campo, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se consolida enquanto experiência institucional decorrente de uma política pública construída por movimentos sociais do campo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); e o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), atividade de extensão popular construída pelo movimento estudantil que proporciona formação política e vivência em áreas de movimentos sociais.

Ambas experiências decorrem da perspectiva de construção de universidade e educação populares. A universidade popular se baseia no intuito de consolidar uma experiência acadêmica com o objetivo de debater e pensar o Brasil como um problema (RIBEIRO, 1986, p. 04), através de um diálogo permanente com diversas áreas do conhecimento, na construção e no questionamento de todos os saberes pré-existentes, pois tudo deve ser discutível na universidade (RIBEIRO, 1986, p. 01).

⁴ Tal momento envolve a sistematização de experiências em que o autor vivenciou, bem como, a realização de um levantamento documental das atividades. Trata-se do esforço empírico do presente artigo.

Desta maneira, se compreende que a universidade deve encarar os problemas do Brasil: “em sua carnalidade, a fim de equacioná-los” (RIBEIRO, 1986, p. 10). Desta maneira, o primeiro passo para a universidade deve ser examinar e analisar a realidade brasileira. Outro fundamento que dá base para as experiências aqui apresentadas é a educação popular, a qual tem por principal teórico, Paulo Freire (1987), e se desenvolve a partir das seguintes características básicas: a negação da educação bancária e a construção de uma pedagogia libertadora; a valorização do diálogo enquanto método de ensino; e a valorização do contexto dos estudantes na construção de uma práxis transformadora.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA E A ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS SOCIAIS DO CAMPO

A Especialização em Direitos Sociais do Campo foi realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Goiás, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com o INCRA, entre os anos de 2013 e 2015. A experiência é uma conquista dos movimentos sociais do campo na formulação e promoção da política pública da educação do campo.

A partir do fim dos anos 1990, as experiências não-estatais de educação do campo se organizaram nos Encontros Nacionais dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, em decorrência dessas articulações, se criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁵, pelo qual os sujeitos coletivos de direito ocuparam a educação pública brasileira para o desenvolvimento e consolidação da educação do campo nas vias institucionais.

O Pronera nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores de áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (IPEA, 2015, p. 09).

Este programa se estabeleceu enquanto instrumento de luta e reivindicação por melhores condições de vida no campo, sendo a educação um importante aspecto de contribuição efetiva para atingir tais melhoras. O Pronera pretende a ampliação do acesso ao direito à educação, conjuntamente com a ampliação do direito à terra, ao território, à produção e à vida (IPEA, 2015, p. 09), sendo um dos seus principais objetivos o oferecimento de “educação formal aos jovens e adultos beneficiários do II Plano Nacional de Reforma Agrária [...], nos níveis de ensino básico, superior e pós-graduação, residência agrária, e áreas do conhecimento ofertados em regime de alternância e nas modalidades de jovens e adultos e educação do campo” (MDA, 2014, p. 12).

Pressupõe, assim, que a educação é um instrumento público que possibilita novos padrões nas relações de trabalho, na organização do território e na relação com a natureza nas áreas da reforma agrária (MDA, 2014, p. 07), a partir da implementação de seus princípios, que são: a

⁵ Conceituação do Programa: “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária [...]. Seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e ética” (MDA, 2014, p. 07).

democratização do acesso à educação; a participação de demandas educacionais feitas pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações; a interação; a multiplicação; a parceria na gestão participativa e construção coletiva no acompanhamento do projeto; o princípio do diálogo; da práxis; da transdisciplinaridade e o princípio da equidade (MDA, 2014, p. 10).

O regime de alternância é adotado por seus cursos, que compreende intercalar períodos de estudos - tempo escola e tempo comunidade -, considerando o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo, em todos os estados do território (IPEA, 2015, p.10). Seus beneficiários são jovens e adultos que se identificam com o povo camponês e que produzem, no cotidiano, em assentamentos ou acampamentos, a reforma agrária (IPEA, 2015, p. 09).

Este programa explicita a importância do diálogo entre a universidade e os movimentos sociais do campo, na construção de novos paradigmas educacionais através de sincronidade com a luta política-ideológica que tais movimentos protagonizam (SÁ, 2009, p. 373). E, com a expansão da participação dos grupos sociais dentro da universidade, se exigiu uma maior reflexão e construção de novos saberes pedagógicos (PINTO NETO, 2019, p. 05). Dentro desta perspectiva transformadora é que o Pronera chegou à Universidade Federal de Goiás.

A Especialização em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária na Universidade Federal de Goiás – UFG (2013 a 2015) foi criada a partir do Pronera. O curso contou com 55 estudantes, de diversas unidades federativas (como por exemplo, Rio Grande do Sul, Rondônia, Pará, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Santa Catarina, dentre outros) e organizações (oriundos e/ou assessores(as) do MST, do movimento sindical rural, do movimento geraizeiro, de comunidades remanescentes de quilombo etc). Destaca-se que a maioria da turma era formada em Direito, além da ampla participação de pedagogas(os) que atuavam na educação escolar rural. Apesar da maioria ser do estado de Goiás (29), vários estudantes se deslocavam de diversas regiões do país (PINTO NETO, 2019, p. 06).

O curso foi formulado, também, pela metodologia da alternância e a proposta se fundamenta por instrumentos de construção do conhecimento a partir dos aspectos da realidade do campo brasileiro, valorizando a prática inter ou transdisciplinar (MDA, 2014, p. 21). A Especialização em Direitos Sociais do Campo, possibilitou uma integração entre estudantes, professoras(es), graduandos(as) em Direito pela UFG, lideranças de movimentos sociais e outros pesquisadores em Núcleos de Extensão e Pesquisa (NEPs). Assim sendo, ampliou-se a rede de extensão e se consolidou iniciativas dos NEPs: em Assessoria Jurídica Popular, Educação do Campo, Agroecologia e Territórios e Documentação e Memória (PINTO NETO, 2019, p. 06).

Ainda, a partir desta experiência, foi criado o projeto de extensão e cultura de Estágio Interdisciplinar de Reforma Agrária – EIRA, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária. Esta iniciativa foi financiada pela Proext/MEC (2014), que se vinculou ao Observatório Fundiário Goiano (OFUNGO). Este projeto possibilitou a vivência e a construção de ações entre estudantes regulares da graduação em direito em áreas de atuação dos educandos e educandas da Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo. E, se desenvolveu em quatro etapas: a preparação interna, a vivência, a avaliação e o pós-EIRA. Proporcionou um diálogo entre comunidades sociais e os estudantes universitários, possibilitando uma formação interdisciplinar e mais humanista (MOREIRA, 2016).

O projeto acima foi implementado de forma diversa da educação jurídica tradicional. Houve a valorização da prática da pesquisa-ação, ou seja, a produção de um conhecimento

jurídico novo decorrente de uma práxis entre o saber acadêmico e o saber popular, construindo uma educação sem dogmas, e feita a partir de uma ampla relação entre áreas de conhecimento, com o objetivo de solucionar demandas do povo brasileiro.

EXTENSÃO POPULAR E OS ESTÁGIOS INTERDISCIPLINARES DE VIVÊNCIA (EIV)

Atividades de extensão universitária, apesar de previstas no tripé universitário, são desvalorizadas enquanto atividades pedagógicas na educação jurídica, vez que há um maior prestígio da sala de aula enquanto forma de reprodução da teoria (COSTA, 2007, p. 11). Porém, a extensão universitária constitui elemento central na formação do estudante e se caracteriza como um diálogo entre os sujeitos interlocutores do processo pedagógico (FREIRE, 1993, p. 46). Partindo da premissa do intercâmbio entre a universidade e os movimentos sociais do campo, é que surge o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), na articulação entre saberes acadêmicos e saberes populares.

O EIV foi construído a partir da demanda dos estudantes de agronomia, em sua maioria, ligados à Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB. Nos anos 1970, os estudantes de agronomia entenderam ser necessário criticar o modelo de desenvolvimento implementado no país (FEAB, 2005, p. 04). Neste sentido, buscaram uma aproximação da realidade do campo brasileiro a partir das demandas de trabalhadores rurais, os quais não estavam inseridos na política desenvolvimentista. Tinham o intuito de superar a distância entre a universidade e a sociedade e, em especial, o conhecimento segmentado que era produzido na instituição universitária (FEAB, 2005, p. 03).

Sendo assim, a FEAB construiu alguns projetos pioneiros com o intuito de aproximar o estudante da realidade do campo brasileiro, numa análise econômica, social, política e cultural, dentre os projetos, encontra-se os Estágios de Vivência. A primeira experiência foi consolidada entre 1988 e 1989, em Dourados – Mato Grosso do Sul. Neste período, o estágio era realizado somente com estudantes de agronomia, e rapidamente se espalhou pelo país (FEAB, 2005, p. 04).

A partir de 1992, mediante avaliação das experiências pretéritas, apontou-se a necessidade de consolidação dos estágios de vivência com caráter interdisciplinar. Então, grupos e entidades do movimento estudantil de diversas áreas de conhecimento (executivas e federações de curso; centros e diretórios acadêmicos) passaram a participar e construir os estágios de vivência. Desta maneira, houve a consolidação do Estágio de Vivência com caráter interdisciplinar, transformando-se nos Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV), incluindo, inclusive, estudantes do direito. Foram inúmeras as experiências realizadas no país com o intuito de aproximar o conhecimento universitário e social e gerar novas reflexões sociais sobre a atuação profissional e a realidade social brasileira.

Os EIVs apresentam os seguintes objetivos: aproximar o estudante universitário da realidade socioeconômica, política e cultural brasileira, com atenção especial às carências das camadas sociais marginalizadas, envolvidas na tarefa de trabalhar e produzir, presentes nos assentamentos e pequenas propriedades rurais; propiciar aos estudantes, ligados as diversas áreas do conhecimento, a vivência global da realidade de um assentamento ou comunidade rural e, ao mesmo tempo, orientar sua observação para as condições coletivas de vida e trabalho; questionar e confrontar o conhecimento produzido pela universidade com o conhecimento

milenarmente acumulado pelos camponeses; compreender o que representam as experiências dos movimentos sociais populares do campo para o Brasil; estabelecer uma relação estudante-sociedade que culmine no desenvolvimento de trabalhos conjuntos de longo prazo, como Grupos de Extensão, discussão, trabalhos de pesquisa, etc.; promover um intercâmbio político entre as organizações dos estudantes, os movimentos sociais populares do campo e a universidade; dentre outros (FEAB, 2005, p. 06-07).

Os EIVs acontecem a partir dos seguintes princípios: a interdisciplinaridade; o protagonismo estudantil; a não intervenção; e a parceria e articulação entre o movimento estudantil com os movimentos sociais populares. A interdisciplinaridade surge para contrapor a visão fragmentada preponderante no método de ensino da universidade brasileira – sob a perspectiva de querer agrupar uniformemente as áreas de conhecimento, não possibilitando a integração entre os cursos (FEAB, 2005).

O princípio do protagonismo estudantil apresenta que a construção do estágio é feita com autonomia em relação à professores e universidades. Historicamente, foi construído por estudantes e movimentos sociais para outros estudantes universitários, num processo de autonomia e protagonismo. Esta iniciativa não é uma articulação sazonal entre grupos, mas sim um espaço permanente de discussão e aprofundamento com o intuito de concretizar formações entre grupos universitários e de movimentos sociais populares.

O EIV é dividido em três momentos: a preparação, a vivência e a avaliação. O momento da preparação e da avaliação envolve uma formação sobre a realidade sociocultural do povo brasileiro, mais especificamente, da realidade agrária. A vivência é o período em que o estudante viverá conjuntamente com trabalhadores rurais, se inserindo na lógica e na realidade dos movimentos sociais. Tal momento é fundamental para que o estudante conheça a realidade social e política, sob a ótica dos movimentos sociais, e que entre em contato direto com as contradições existentes na sociedade. A maioria dos estágios realizados no Brasil realizam vivências com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Os EIVs tornaram-se experiências importantes de formação jurídica, pois, através da interdisciplinaridade há a possibilidade de pensar o direito a partir de determinado contexto aliado às reflexões de grupos subalternizados. Neste sentido, há a percepção de outras formas de direito, para além das estipuladas nos códigos e, temáticas que frequentemente são invisibilidades no ensino jurídico tradicional tomam forma e dimensões concretas.

Diante das experiências contra hegemônicas, percebe-se que há o questionamento e o rompimento das categorias centrais do ensino jurídico. Afinal, o estudo parte de contextos concretos e reivindicam a interdisciplinaridade, em uma análise sobre o direito pela práxis e pela dialética. Para além disso, apontam experiências que não são pautadas em visões para o mercado, mas sim, em problemas decorrentes da realidade social, fugindo do tecnicismo e reivindicando uma formação universitária mais humana. Tais questionamentos e rompimentos são reflexos principalmente de processos de aprendizado dialogados e construídos com sujeitos coletivos de direito.

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO DIREITO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS POPULARES

A busca por romper com a lógica baseada na “legalidade tecno-formal”, como coloca Wolk-

mer (2007, p. 98), é construir um novo paradigma de legitimidade que surja de vários espaços de sociabilidade, ou seja, ampliar as interpretações jurídicas para além de um cenário de formalismo, a fim de buscar um “cenário jurídico pluralista, democrático e insurgente, as formas de legitimação são reinventadas, horizontalmente, a partir do aparecimento de novos sujeitos políticos e de suas lutas em prol da satisfação justa de suas reais necessidades”.

A partir deste contexto, é possível articular os atores coletivos e apresentar epistemologias baseadas em seus próprios pressupostos. Contemporaneamente, a complexificação das relações sociais também impõe um repensar sobre a compreensão do direito e, em consequência, a compreensão da justiça. Sendo assim, urge a necessária modificação de uma ideia de justiça “subjéctiva, estática e abstrata” para aquela que advém dos processos histórico-sociais de um “pluralismo democrático e emancipatório” (WOLKMER, 2007, p. 100).

Discussão já demasiadamente explorada, mas não esgotada, é a suposta crise do projeto cultural da modernidade ocidental: constata-se a transposição de modelos de fundamentação e o desenvolvimento para novos parâmetros científicos de conhecimento, de representação institucional e de representação social. Os modelos de referência político e jurídico de corte racionalista, individualista e universal vêm sendo radicalmente debatidos no que tange aos seus conceitos, suas fontes e seus institutos frente à pluralidade de transformações técnico-científicas, das experiências de vida diferenciadas, da complexidade crescente de bens valorados e de necessidades básicas, bem como da emergência de atores sociais, portadores de novas subjetividades (individuais e coletivas). Ora, as necessidades, os conflitos e os novos problemas postos pela sociedade no início do milênio geram também formas alternativas de legitimação de direitos que desafiam e põem em dificuldade a teoria clássica do Direito (WOLKMER, 2007, p. 101).

A superação de um modelo tradicionalista de direito, apesar de não ser um debate novo, ainda é um debate em consolidação. A participação dos atores sociais aponta para novas perspectivas e exige a construção de alternativas participativas, plurais e emancipatórias. Neste sentido, o ensino jurídico também passa por diversas pressões, a fim de garantir que seja um instrumento de justiça.

As experiências contra-hegemônicas, descritas anteriormente, articuladas com os sujeitos coletivos de direito questionam as características centrais da educação jurídica. Afinal, se pautam no contexto dos oprimidos sociais em contraponto a descontextualização, dialoga com outras áreas de conhecimento, fugindo da unidisciplinaridade, e visualiza as relações jurídicas inseridas em lógicas dialéticas e práticas. Para além desse questionamento, impõe uma divergência sobre a própria concepção do direito que deve ser ensinado. Portanto, as experiências contra-hegemônicas são fundamentais para alterar as impressões sobre o positivismo jurídico, e, conseqüentemente, formar outras concepções sobre o que é o direito.

Um dos pontos centrais dessas experiências envolve a parceria com os sujeitos coletivos. Entende-se enquanto sujeitos coletivos de direitos aqueles:

Caracterizados a partir de suas ações sociais, estes novos movimentos sociais, vistos como indicadores da emergência de novas identidades coletivas (coletividades políticas, sujeitos coletivos), puderam elaborar um quadro de significações culturais de suas próprias experiências, ou seja, do modo como vivenciam suas relações, identificam interesses, elaboram suas identidades e afirmam direitos” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 270-271).

Tais sujeitos podem ter determinada institucionalidade ou não, e correspondem expressões autônomas e espontâneas de reivindicação de direitos. Também são considerados sujeitos coletivos os resultados e os agrupamentos de determinados contextos imediatos, em busca de solucionar necessidades ou carências de forma pontual, mas que se apresentam nas esferas públicas enquanto coletivos (PRATES *et al*, 2015, p. 136). Diante da experiência de ação coletiva destes sujeitos sociais é que há a formulação enquanto ‘sujeito coletivo de direito’, pois infere uma designação jurídica em que tais práticas sociais enunciam novos direitos (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 272) através da práxis coletiva.

Há ainda uma potencialidade da pesquisa e da extensão com tais sujeitos para se repensar o estudo do direito. Nota-se que tais atividades devem ser consideradas enquanto instrumentos envoltos no processo de transformação social e que tenham, enquanto horizonte, o direito como liberdade (MEDEIROS *et al*, 2015, p. 155). A extensão universitária é importante por possibilitar a sensibilização do estudante diante das trocas de saberes (entre universidade e comunidade), com reflexões críticas que o aproximam de uma realidade que o direito deveria se destinar. A sensibilidade tem uma dimensão muito importante para transformar a educação jurídica e a concepção de direito a ser estudado, pois constitui uma nova forma de conhecer através da capacidade crítica de compreender a realidade e da forma que atua no universo jurídico com uma abrangência social (SENRA *et al*, 2013, p. 377-378).

Atividades de extensão e pesquisa articuladas com os sujeitos coletivos de direito apontam para novos fazeres universitários, como se observa:

Ensino, pesquisa e extensão são considerados elementos necessários e indissociáveis para um ‘ser’ e ‘fazer’ universitários cujo projeto pedagógico, contemplando a finalidade da educação superior e o compromisso da responsabilidade social, seja emancipador e libertário. Tais atividades são consideradas indispensáveis a um contexto de formação coletiva e individual em uma dimensão de construção na alteridade, do reconhecimento de abertura do campo jurídico – com a ruptura do dogmatismo – e à **democratização do que é jurídico**, ou seja, experiências que evidenciam a dialeticidade dos sujeitos coletivos de direito (MEDEIROS *et al*, 2015, p. 155 – grifo nosso).

Para além de impulsionar a responsabilidade social e de construir um ensino emancipador e libertário, a prática da pesquisa e da extensão com os sujeitos coletivos de direito pode ressignificar a concepção de direito em que se ensina e que se aprende. Os sujeitos coletivos de direito, não aceitam a redução do direito à norma estatal (com o positivismo) ou às entidades naturais, mas sim, na práxis e dialética social.

Por isso, experiências de educação jurídica desenvolvidas com sujeitos coletivos de direito, proporcionam também a mudança na concepção do direito que é ensinado e aprendido. Lyra Filho (1982, p. 37-38) aponta que é inseguro e problemática uma noção de direito atrelada à legislação, que define o que é proibido ou permitido, sem discussões sobre a sua legitimidade. E reforça, que o positivismo se presume legítimo a partir dos processos que ele próprio estabelece.

E continua, ao afirmar que, compreender o Estado enquanto organismo que atua mediante poderes exclusivos e capaz de mediar a disputa social, é ignorar o fato que ele participa deste processo de disputa pelo desejo de controlar o campo social (LYRA FILHO, 1980, p. 06). Equiparar direito à lei ignora dois fatos, que são: a existência de condições jurídicas em sociedades que não tem Estado (o que os antropólogos demonstram ser inexato); e fatos jurídicos,

como o poder constituinte e os direitos humanos, que são considerados questões não jurídicas (LYRA FILHO, 1980, p. 21-22).

A práxis com sujeitos coletivos apontam caminhos que favorecem a conscientização e a libertação de determinados condicionamentos, pois o contato com contradições emergentes de uma estrutura social e com as crises sociais e econômicas, demonstram as limitações das instituições e escancaram as ideologias - do positivismo e do jusnaturalismo - (LYRA FILHO, 1982, p. 20). Neste sentido, tais experiências pedagógicas apontam para uma maior problematização do tema, vez que a troca com grupos sociais expõe as contradições da estrutura social, sendo aprofundada com a participação em uma práxis ativa (LYRA FILHO, 1982, p. 22).

Neste sentido, o direito muda a sua forma estática e eminentemente estatal, para uma concepção que reconhece uma pluralidade de direitos paralelos e se desenvolve na dialética social. Afinal, há o reconhecimento do direito em seu “devir e sob todas as suas formas” (LYRA FILHO, 1980, p. 09). Reconhece-se, assim, que o direito é um processo, dentro do processo histórico, e se constitui numa possibilidade de ampliação do acesso e consolidação dos direitos dos grupos historicamente oprimidos.

Percebe-se que os sujeitos coletivos utilizam a categoria ‘direito’ enquanto algo diverso da lei ou do judiciário, no sentido de anunciação e reivindicação, conforme ou contra a legislação vigente. Vejamos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) tem a seguinte palavra de ordem: “Quando morar é um privilégio, ocupar é um **direito**”. Na declaração do I Encontro Unitário dos Trabalhadores e Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, feita em 2012, intitulada “Por terra, território e dignidade”⁶ há o reconhecimento e a exigência de direitos, como a reforma agrária, a soberania alimentar, a soberania energética, a alimentação adequada, o direito ao território de povos indígenas e comunidades quilombolas remanescentes, dentre outros. Outra enunciação de direitos por seguimento historicamente oprimido é a frase da Marcha das Vadias: “**Direito ao nosso corpo**, legalizar o aborto”.

Desta maneira, quando estudantes de direito realizam pesquisa e extensão universitária com sujeitos coletivos há uma ampliação sobre o conceito de direito. Tais grupos, ao negarem o direito enquanto algo posto e dogmático imposto pelo Estado, anunciando direitos diante das suas lutas, inspiram e trazem para a educação jurídica uma concepção de direito que foge do positivismo e que, geralmente, não é ensinada nos bancos escolares. Nestes casos, há a visão do direito enquanto a legítima organização da liberdade (LYRA FILHO, 1980).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo se observou que, quando sujeitos coletivos de direito protagonizam práticas pedagógicas que dialogam com o campo do direito, se explicita um conflito entre a educação hegemônica tradicional e a práxis pedagógica desenvolvida por tais sujeitos. Na medida que o Pronera e o EIV valorizam a interdisciplinaridade, percebida pela pluralidade de áreas de conhecimento dos(as) educandos(as) da Especialização em Direitos Sociais do Campo e pela essência do estágio de vivência, há o questionamento da unidisciplinaridade do modelo tradicional do ensino do direito.

O ensino jurídico, enquanto dogmático, se mantém cristalizado em normas, sendo que as experiências protagonizadas pelos sujeitos coletivos, forjadas em problemas concretos, apre-

⁶ Disponível em: <https://encontrounitario.wordpress.com/2012/08/22/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/> Acesso 20/08/2016.

sentam uma dinâmica diferente para solucioná-los, o que exige mais do que uma simples interpretação normativa. O modelo hegemônico de ensino jurídico é frequentemente ampliado através de um processo mercantilista e tecnológico, como se percebeu com o aumento significativo dos números de faculdade de direito. Portanto, as experiências contra-hegemônicas são formas que questionam o modelo neoliberal e se voltam para a formação jurídica em sentido mais amplo (não essencialmente técnico), com valorização da sensibilidade, da formação humana, da transformação da realidade social, política e econômica do país.

Atividades contra-hegemônicas e a ampliação da extensão universitária possibilitam uma construção conjunta de soluções aos conflitos sociais e uma efetiva troca entre o aprendizado formal e a práxis social. Deste modo, este trabalho apresentou argumentos que sustentam a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da necessária proximidade entre academia e comunidade, através de uma constante interação, permitindo a construção de práticas e interpretações mais plurais e democráticas.

Outro aspecto relevante é a concepção do que seja o direito, que se torna diferente entre as duas concepções de ensino. Enquanto o modelo central de ensino jurídico se constrói para reafirmar o compromisso com o positivismo jurídico, as experiências pedagógicas que dialogam com os movimentos sociais questionam tal ideologia e se fundam na compreensão do direito enquanto legítima organização social da liberdade.

Portanto, possibilitar práticas pedagógicas com sujeitos coletivos de direito contribui para repensar o método de ensinar o direito e a concepção do direito ensinado. Se os sujeitos sociais enunciaram direitos para superação de explorações e opressões, trazem também enunciados importantes para a prática pedagógica de um direito engajado com a transformação da realidade e com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REFORMA AGRÁRIA (ABRA) *et al.* **Por terra, território e dignidade.** Disponível em: <https://encontrounitario.wordpress.com/2012/08/22/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/> Acesso 20/08/2016.
- COSTA, Alexandre Bernardino. A extensão universitária da Faculdade de Direito da UnB. *In* COSTA, Alexandre Bernardino (org.). **A experiência da extensão universitária da Faculdade de Direito da UnB.** Vol. 3. Brasília, 2007.
- FEAB. FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL. **Estágios interdisciplinares de vivência (EIV).** Núcleo de Trabalho Permanente em Movimentos Sociais. Maio de 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA - Relatório da II Pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária.** Brasília, 2015.
- LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado.** Sobre a reforma do ensino jurídico. Centro Acadêmico de Direito da UnB: Brasília, 1980.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito.** 17. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas.** Porto Alegre: Editora Fabris, 1980.

- MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **O Ensino jurídico: desafios para a formação do profissional do Século XXI**. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (orgs.). 3ª ed. Coleção Pensando o Direito no Século XXI. Volume 2. p. 77-124. Florianópolis : FUNJAB, 2014.
- MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária: bases ontológicas**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_ont.pdf. Acesso em 01/03/2013.
- MDA. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações do programa nacional de educação na reforma agrária**, 2014.
- MDA. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). **Manual de operações do PRONERA**, 2011.
- MEDEIROS, Érika Lula de; *et al.* **O Direito achado na rua: exigências críticas para a pesquisa, a extensão e o ensino em direito e em direitos humanos**. In SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **O direito achado na rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.
- MOREIRA, Érika Macedo; SEVA, Janaína Tude; FOGAÇA, Sarah. **Estágio interdisciplinar de residência agrária: articulando ações de pesquisa e extensão entre estudantes da Graduação e da Pós Graduação em direitos sociais do campo/ residência agrária – UFG/ CNPQ/ INCRA-PRONERA**. Revista UFG. Ano XVI. nº 19. p. 73-88 Dez 2016.
- PINTO NETO, Geraldo Miranda. **Diálogos entre proner e educação popular: alternativas frente à colonialidade do saber**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. vol. 05. n. 01. p. 53-73. Jan/Jun 2019.
- PÔRTO, Inês da Fonseca. **Diálogos com a imaginação**. Um testemunho da construção do projeto didático-pedagógico na Reforma do Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito: Universidade de Brasília, 1998.
- PRATES, Carlos Inácio; BELLODULTRA, Eneida Vinhaes; FERREIRA, Gianmarco Loures; ACYPRESTE, Rafael de. **A fortuna Crítica de O Direito Achado na Rua: História e Desenvolvimento**. In SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **O direito achado na rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986 (série UnB).
- SENRA, Laura Carneiro de Mello; SANTOS, Luna Borges Pereira; COSTA, Bruna Santos; COSTA, Alexandre Bernardino. **Repensar o ensino a partir da extensão universitária: por uma nova educação jurídica**. In COSTA, Alexandre Bernardino. **Direito vivo: leituras sobre constitucionalismo, construção social e educação a partir do direito achado na rua**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade: o direito achado na rua**. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Direito. UnB, 2008.
- WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo, justiça e legitimidade dos novos direitos**. Revista Sequência, no 54, p. 95-106, jul. 2007.