

Letícia Virginia Leidens
Fernanda Andrade Almeida
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS

EPISTEMOLOGIAS E PEDAGOGIAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DO DIREITO

Agnes Moraes
Allanis Pedrosa
Ana Beatriz dos Santos Alves
Andre Pagani de Souza
Angbeen A. Mirza
Beatriz Mendes da Silva Neves
Bruna Azzari Puga
Camila Giron
Catarina Costa Ribeiro
Charisma X. Howell
Chiara Galhanone
Claudia Paiva Carvalho
Emelly Pereira Riker

Enzo Bello
Fernanda Andrade Almeida
Fernanda Artimos de Oliveira
Fernando Barbosa
Gabrieli Pellenz
Gladstone Leonel Júnior
Guilherme Muniz de Oliveira
Guilherme Queiroz
Ingrid Aguiar Magalhães Oliveira
Isabella Bichara
João Ivo Machado Ramalho de Almeida
João Vitor Corso
João Vitor de Matos Peixoto

Josué Alves Gouvêa Filho
Joyce da Silva Santos
Julia Ávila Franzoni
Julia Edviges Florentino Meireles
Júlia Vasques Ribeiro
Juliana Mello de Queiroz
Karen Bianca Plentz
Lais Naomi Sardelli Samezima
Larissa Batista Franco
Laura Ligia Lara Vieira
Letícia da Silva Diorio
Letícia Virginia Leidens
Lindevania Martins

Luísa de Pinho Valle
Micheli Piucco
Nathália Damasceno Victoriano
Pâmela Roberta Lamim Fusco
Patricia Grazziotin Noschang
Pedro Gabriel da Conceição Pereira
Renata Piroli Mascarello
Richard L. Roe
Rodolfo Liberato de Noronha
Sabrina Cassol
Sandra Regina Leal
Sofia Theodoro Reis



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS

EPISTEMOLOGIAS E PEDAGOGIAS
PARA UM ENSINO CRÍTICO DO DIREITO

LETÍCIA VIRGINIA LEIDENS
FERNANDA ANDRADE ALMEIDA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS

EPISTEMOLOGIAS E PEDAGOGIAS
PARA UM ENSINO CRÍTICO DO DIREITO



Belo Horizonte
2024

CONSELHO EDITORIAL

Álvaro Ricardo de Souza Cruz	Jean Carlos Fernandes
André Cordeiro Leal	Jorge Bacelar Gouveia – Portugal
André Lipp Pinto Basto Lupi	Jorge M. Lasmar
Antônio Márcio da Cunha Guimarães	Jose Antonio Moreno Molina – Espanha
Antônio Rodrigues de Freitas Junior	José Luiz Quadros de Magalhães
Bernardo G. B. Nogueira	Kiwonghi Bizawu
Carlos Augusto Canedo G. da Silva	Leandro Eustáquio de Matos Monteiro
Carlos Bruno Ferreira da Silva	Luciano Stoller de Faria
Carlos Henrique Soares	Luiz Henrique Sormani Barbugiani
Claudia Rosane Roesler	Luiz Manoel Gomes Júnior
Clèmerson Merlin Clève	Luiz Moreira
David França Ribeiro de Carvalho	Márcio Luis de Oliveira
Dhenis Cruz Madeira	Maria de Fátima Freire Sá
Dirceô Torrecillas Ramos	Mário Lúcio Quintão Soares
Edson Ricardo Saleme	Marônio Mont'Alverne Barreto Lima
Eliane M. Octaviano Martins	Nelson Rosenthal
Emerson Garcia	Renato Caram
Felipe Chiarello de Souza Pinto	Roberto Correia da Silva Gomes Caldas
Floribal de Souza Del'Olmo	Rodolfo Viana Pereira
Frederico Barbosa Gomes	Rodrigo Almeida Magalhães
Gilberto Bercovici	Rogério Filippetto de Oliveira
Gregório Assagra de Almeida	Rubens Beçak
Gustavo Corgosinho	Sergio André Rocha
Gustavo Silveira Siqueira	Sidney Guerra
Herta Rani Teles Santos	Vladimir Oliveira da Silveira
Jamile Bergamaschine Mata Diz	Wagner Menezes
Janaína Rigo Santin	William Eduardo Freire
Jean Carlos Fernandes	
João Relvão Caetano - Portugal	

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio eletrônico, inclusive por processos reprográficos, sem autorização expressa da editora.

Impresso no Brasil | Printed in Brazil

Arraes Editores Ltda., 2024.

Coordenação Editorial: Fabiana Carvalho

Produção Editorial e Capa: Danilo Jorge da Silva

Imagem de Capa: Freepik.com

Revisão: Fabiana Carvalho

Livro Digital: Cumbuca Studio

341.274

Leidens, Letícia Virgínia.

L527e

2024

Educação jurídica e direitos humanos: epistemologias e pedagogias para um ensino crítico do direito / Letícia Virgínia Leidens [e]

Fernanda Andrade Almeida. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2024.

174 p.

ISBN: 978-65-5929-430-5

ISBN: 978-65-5929-428-2 (E-book)

1. Educação jurídica. 2. Educação jurídica popular. 3. Direitos humanos. 4. Direito – Ensino e estudo. 5. Direito e pedagogia. I. Almeida, Fernanda Andrade. I. Título.

CDDir – 341.274

CDD (23. ed.) – 370.11

Elaborada por: Fátima Falcí
CRB/6-700

MATRIZ

Av. Nossa Senhora do Carmo, 1650/loja 29 - Bairro Sion

Belo Horizonte/MG - CEP 30330-000

Tel: (31) 3031-2330

FILIAL

Rua Senador Feijó, 154/cj 64 – Bairro Sé

São Paulo/SP - CEP 01006-000

Tel: (11) 3105-6370

www.arraeseditores.com.br
arraes@arraeseditores.com.br

Belo Horizonte

2024

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que custeou esta obra, mediante auxílio financeiro concedido e bolsas de iniciação científica, que proporcionaram elaborar a primeira versão desse estudo aplicado.

À Universidade Federal Fluminense pelo apoio institucional e acadêmico.

AUTORES

AGNES MORAES LOPES GAMA

Graduanda de Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, extensionista e pesquisadora do Labá - Direito, Espaço & Política (FND/UFRJ) e bolsista PROFAEX.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4191-6103>

E-mail: agnesmoraes@ufrj.br

ALLANIS PEDROSA

Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

ANA BEATRIZ DOS SANTOS ALVES

Discente extensionista e Bolsista do Programa de Iniciação Científica PIBIC/FAPERJ do projeto Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé. Graduanda em Direito pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

ANDRE PAGANI DE SOUZA

Professor Assistente Doutor na Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo. É bacharel em direito pela Universidade de São Paulo. É especialista, mestre e doutor em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutor das Relações Jurídico-Civis pela Universidade de Lisboa. Co-coordenador da clínica “Educação para Jutiza” desde 2018 na Universidade Prebiteriana Mackenzie.

ANGBEEN A. MIRZA

Professora assistente na Shaikh Ahmad Hassan School of Law (SAHSOL), LUMS. Ela é bacharel e licenciada em Direito pela LUMS, Lahore University of Management Sciences (2008), e mestre em Direito pela University of Michigan Law School (2010).

BEATRIZ MENDES DA SILVA NEVES

Estudante do curso de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

BRUNA AZZARI PUGA

Professora Assistente Mestre na Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo. Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012/2016). Mestre em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018/2020). Doutoranda em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

CAMILA GIRON

Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

CATARINA COSTA RIBEIRO

Estudante do curso de Ciência Política da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); bolsista de extensão (PIBEX); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

CHARISMA X. HOWELL

Professora Visitante Associada da Georgetown University Law Center e Diretora da Clínica de “Street Law” da mesma instituição. Estudou na Arizona State University, onde obteve o título de Bacharel em Administração de Empresas com ênfase em Pequenas Empresas e Empreendedorismo. Ela se formou em Direito pela California Western School of Law e fez mestrado em “Advocacy” pelo Georgetown University Law Center.

CHIARA GALHANONE

Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, extensionista e pesquisadora do Labá - Direito, Espaço & Política (FND/UFRJ) e bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9883-6897>

E-mail: chiara.galhanone@fau.ufrj.br

CLAUDIA PAIVA CARVALHO

Professora de Direito do curso de Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora e mestra em Direito pela Universidade de Brasília. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Co-líder do Grupo de Pesquisa Corpografias - Gênero, Raça, e Direito. Integra os grupos de pesquisa Percursos, Narrativas e Fragmentos: História do Direito e do Constitucionalismo (CNPq - UnB) e CONAPRES - Constitucionalismo e Aprendizagem Social (CNPq). Foi pesquisadora da Comissão Nacional da Verdade, membro da Comissão Anísio Teixeira da Memória e da Verdade da Universidade de Brasília e consultora da Rede Latino-Americana de Justiça de Transição. Co-orientadora do projeto Reescrita Feminista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1020-255X>

E-mail: claudiapaiva@ippur.uff.br

EMELLY PEREIRA RIKER

Graduanda em Direito (UFF). Discente extensionista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

ENZO BELLO

Doutor em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estágio de pós-doutorado em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Estágio de pós-doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado 3 da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional (PPGDC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos (NEPHU-UFF). Coordenador do Grupo de Extensão e Pesquisa Crítica do Direito no Capitalismo (CriDiCa/UFF). Editor-chefe da Revista Culturas Jurídicas (<https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas>). E-mail: enzobello@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3923-195X>.

FERNANDA ANDRADE ALMEIDA

Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais (PPGSD/UFF). Professora Associada da UFF. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional (PPGDC/UFF). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e

Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM).

FERNANDA ARTIMOS DE OLIVEIRA

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade Federal Fluminense (PPGCM-UFF). Graduada em Direito pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Integrante do CriDiCa-UFF. E-mail: fartimosdeoliveira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0334-5875>.

FERNANDO BARBOSA

Pesquisador ligado ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

GABRIELI PELLEZ

Graduanda de Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, extensionista e pesquisadora do Labá - Direito, Espaço & Política (FND/UFRJ).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3109-9711>

E-mail: gabrielipellenz@gmail.com

GLADSTONE LEONEL JÚNIOR

Pesquisador ligado ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

GUILHERME MUNIZ DE OLIVEIRA

Estudante do curso de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); bolsista de Iniciação Científica (IC/UNIRIO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

GUILHERME QUEIROZ

Pesquisador ligado ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

INGRID AGUIAR MAGALHÃES OLIVEIRA

Estudante do curso de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro (UNIRIO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

ISABELLA BICHARA

Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

JOÃO IVO MACHADO RAMALHO DE ALMEIDA

Advogado formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Direito Constitucional pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional (PPGDC/UFF).

JOÃO VITOR DE MATOS PEIXOTO

Estudante do curso de Ciência Política da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

JOSUÉ ALVES GOUVÊA FILHO

Pesquisador ligado ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

JOÃO VITOR CORSO

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental da Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Catarina, cofundador do Observatório de Democracia e Direitos Humanos - Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq. Atualmente, pesquisador membro do grupo de pesquisa PEST - Práticas Interdisciplinares em Sociabilidades e Territórios. Tem como áreas de estudos direito humano ao meio ambiente, desenvolvimentismo e grandes obras de infraestrutura em territórios protegidos.

JOYCE DA SILVA SANTOS

Estudante do curso de Ciência Política da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); bolsista de extensão (PIBEX-PRO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de

Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

JULIA ÁVILA FRANZONI

Professora Adjunta da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ), doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Direito do Estado e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Advogada Associada da Organização de Direitos Humanos Terra de Direitos; pesquisadora afiliada do Law & Theory Lab da Universidade de Westminster e integrante da rede INCT Observatório das Metrópoles. É líder do Grupo de Pesquisa LABÁ - Direito, Espaço & Política, desenvolvendo investigações nas áreas de Teoria e Filosofia do Direito, Geografia Jurídica Crítica, Políticas Públicas e Território. Integra a Rede Nacional de Advogados Populares (RENAP) e o Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico (IBDU). Co-orientadora do projeto Reescrita Feminista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1808-0179>

E-mail: juliafranzoni@gmail.com

JULIA EDVIGES FLORENTINO MEIRELES

Estudante do curso de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); bolsista de extensão (PIBEX-PRO); integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS) e do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

JÚLIA VASQUES RIBEIRO

Graduanda em Direito (UFF). Discente extensionista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM).

JULIANA MELLO DE QUEIROZ

Mestranda no PPGDC-UFF. Membro do CriDiCa-UFF. Graduada em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Procuradora do Município de Paracambi-RJ. E-mail: julianamq@id.uff.br. ORCID: <https://www.orcid.org/009-0002-4192-0471>.

KAREN BIANCA PLENTZ

Estudante do 3 Nível do Curso de Direito pela Escola de Ciências Jurídicas da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Extensionista Paidex no Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude. E-mail: karenplentz12@gmail.com.

LAIS NAOMI SARDELLI SAMEZIMA

Graduanda em Direito (UFF). Discente extensionista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM). Bolsista de Iniciação Científica (FAPERJ).

LARISSA BATISTA FRANCO

Graduada em Direito (UFF). Mestranda em Direito Constitucional (PPGDC/UFF). Extensionista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM). Advogada.

LAURA LIGIA LARA VIEIRA

Graduanda em Direito (UFF). Discente extensionista do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM). Bolsista de Extensão (PROEX/UFF).

LETÍCIA DA SILVA DIORIO

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF). Advogada. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9490949490420559>. ORCID: 0000-0003-2349-806X. E-mail: leticiadiorio@id.uff.br.

LETÍCIA VIRGINIA LEIDENS

Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora Permanente do PPGDIN/UFF. Doutora em Direito pela Universidade Gama Filho – UGF, com período de pesquisa na Università degli Studi di Salerno e Pisa (Itália). Coordenadora do projeto Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé. Projeto financiado pela FAPERJ (Edital 45/2021).

LINDEVANIA MARTINS

Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

LUÍSA DE PINHO VALLE

Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense registrado no Diretório de Grupos do CNPq.

MICHELI PIUCCO

Doutora em Direito – PPGD/UNISC com período sanduíche na Universidad de Burgos – Espanha (PSDE/CAPES). Mestra em Direito. Professora da Universidade de Passo Fundo na Graduação em Direito e nos Projetos de Extensão Balcão do Migrante e Refugiado e Educação em Direitos Humanos para Juventude. Professora Colaboradora no Grupo de Pesquisa: A efetividade dos Direitos Humanos no Plano Internacional: Migração e Refúgio. E-mail: michelipiuccio@upf.br.

NATHÁLIA DAMASCENO VICTORIANO

Mestranda em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF), Bolsista Capes, Pós-graduada em Direito Penal e Criminologia pela PUC-RS, Graduada em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

PÂMELA ROBERTA LAMIM FUSCO

Mestranda em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF), especialista em Educação em Direitos Humanos pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), especialista em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), bacharel em Direito pelo Centro Universitário em Volta Redonda (UniFOA).

PATRICIA GRAZZIOTIN NOSCHANG

Doutora e Mestre em Direito e Relações Internacionais-PPGD/UFSC. Professora do Mestrado e da Graduação em Direito da UPF. Coordenadora dos Projetos de Extensão Balcão do Migrante e Refugiado e Educação em Direitos Humanos para Juventude e do Grupo de Pesquisa: A efetividade dos Direitos Humanos no Plano Internacional: Migração e Refúgio. E-mail: patriciagn@upf.br.

PEDRO GABRIEL DA CONCEIÇÃO PEREIRA

Mestrando no PPGDC-UFF. Membro do CriDiCa-UFF. Graduado em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1234-8415>. E-mail: pedrogabrielpereira@id.uff.br.

RENATA PIROLI MASCARELLO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD-UFRJ). Mestra em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (PPGD/UCS). Integrante do CriDiCa-UFF. E-mail:

renata.mascarello@hotmail.co.uk. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6310-4614>.

RICHARD L. ROE

Professor aposentado de Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Georgetown (EUA). Ele dirigiu a “Street Law Clinic”, na qual estudantes de direito ensinam sobre a lei em escolas de ensino médio e prisões usando uma metodologia interativa e centrada no aluno. Ele continua a ministrar o curso “Literacy and Law” (Alfabetização e Direito) e apresenta e presta consultoria internacional sobre direito e métodos interativos de ensino e aprendizagem.

RODOLFO LIBERATO DE NORONHA

Doutor e mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professor adjunto do Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais (NELUTAS); coordenador do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza (NAJUP/UNIRIO).

SABRINA CASSOL

Professora de Direito da UFAC – Universidade Federal do Acre, Doutoranda em Direito pela UNB, Mestre em Direito e Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC; Advogada. E-mail: sabrina.cassol@ufac.br e binacassol@yahoo.com.br.

SANDRA REGINA LEAL

Graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), Mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e Doutorado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2004). Atualmente é professora dos cursos de Direito, Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também coordena o Observatório de Democracia e Direitos Humanos. Coordenadora dos projetos de extensão: UFSCMUN, O Golpe Sob a Lupa da Arte e colaboradora do SiEM. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Internacional dos Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, direito constitucional, direitos fundamentais, cidadania e metodologia do ensino superior.

SOFIA THEODORO REIS

Graduanda na Faculdade de Direito da UFF. Membro do CriDiCa-UFF. E-mail: sofiatheodoro@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5998-9967>.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ/RJ

Leticia Virginia Leidens; Ana Beatriz dos Santos Alves

CAPÍTULO 2

MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ/RJ

Fernanda Andrade Almeida; Larissa Batista Franco; Laura Ligia Lara Vieira; Lais Naomi Sardelli Samezima; Júlia Vasques Ribeiro; Emelly Pereira Riker

CAPÍTULO 3

MEMORÁBILIAS URBANAS: A LUTA DAS MULHERES DA CASA ALMERINDA GAMA E A REESCRITA DA RUA DA CARIOCA

Julia Ávila Franzoni; Claudia Paiva Carvalho; Gabrieli Pellenz; Agnes Moraes Lopes Gama; Chiara Galbanone

CAPÍTULO 4

O FUNK COMO INSTRUMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR: DISSEMINANDO O CONHECIMENTO JURÍDICO NO PROGRAMA CURUMIM (VOLTA REDONDA/RJ)

Leticia da Silva Diorio

CAPÍTULO 5

LATINOS HUMANOS, CULTURA E CRÍTICA JURÍDICA: UM FESTIVAL PARA EXERCITAR A PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DO DIREITO

Gladstone Leonel Júnior; Allanis Pedrosa; Camila Giron; Fernando Barbosa; Guilherme Queiroz; Isabella Bichara; Josué Alves Gouvêa Filho; Lindevania Martins; Luísa de Pinho Valle

CAPÍTULO 6

COZINHA SOLIDÁRIA DA LAPA/RJ E PRODUÇÃO SOCIAL DO DIREITO: A EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CRIDICA/UFF

Enzo Bello; Renata Piroli Mascarello; Fernanda Artimos de Oliveira; Juliana Mello de Queiroz; Pedro Gabriel da Conceição Pereira; Sofia Theodoro Reis

CAPÍTULO 7

CONSEQUÊNCIAS DAS PRÁTICAS RACISTAS E XENOFÓBICAS NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO BRASILEIRAS

Patricia Graziotin Noschang; Micheli Pincco; Karen Bianca Plentz

CAPÍTULO 8

OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC: FORTALECIMENTO DA CIDADANIA EM TERRITÓRIO AMAZÔNICO

Sabrina Cassol

CAPÍTULO 9

EXPERIÊNCIAS EM STREET LAW: DESENVOLVENDO A CIDADANIA E A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO DIREITO E DA CIÊNCIA

Andre Pagani de Souza; Bruna Azzari Puga; Angbeen A. Mirza; Charisma X. Howell; Richard L. Roe

CAPÍTULO 10

LUTAS SOCIAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A ALDEIA MARAK'ANÁ E OS CAMELÔS DA PRAÇA NELSON MANDELA NO RIO DE JANEIRO

Rodolfo Liberato de Noronha; Julia Edviges Florentino Meireles; Catarina Costa Ribeiro; Guilberme Muniz de Oliveira; Joyce da Silva Santos; Beatriz Mendes da Silva Neves; Ingrid Aguiar Magalhães Oliveira; João Vitor de Matos Peixoto

CAPÍTULO 11

A SEMIÓTICA DO MEDO ENCARADA POR VOLTAIRE: JEAN CALAS UM ESTUDO DE CASO SOBRE A (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA NO SÉCULO XVIII

Sandra Regina Leal; João Vitor Corso

CAPÍTULO 12

TRANSGREDINDO O ENSINO JURÍDICO: UMA LEITURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE DIREITO A PARTIR DAS OBRAS DE BELL HOOKS

Fernanda Andrade Almeida; João Ivo Machado Ramalho de Almeida; Larissa Batista Franco; Nathália Damasceno Victoriano; Pâmela Roberta Lamim Fusco

APRESENTAÇÃO

A construção de debates críticos que envolvem o tema direitos humanos passa por escolhas metodológicas e abordagens conjugadas. A extensão universitária ocupa um lugar que movimenta os atores e os espaços sociais, culminando na interação entre academia e comunidade a partir da troca de saberes. Como docentes e pesquisadoras inseridas nas práticas extensionistas, reforçamos o compromisso com a construção de uma consciência crítica e interdisciplinar, assim como com a necessidade de aperfeiçoar o enfrentamento dos problemas sociais, a partir da pesquisa, da extensão, do diálogo e do entrelaçamento com as redes de cooperação acadêmicas. Assim, a elaboração deste trabalho possui o intuito de reforçar e disseminar práticas e resultados extensionistas que se encontram entre as linhas da educação jurídica e dos direitos humanos.

A proposta da obra coletiva surgiu, inicialmente, da necessidade de apresentar os resultados do projeto **Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé**, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do Edital n. 45/2021 (*Apoio à melhoria das escolas na rede pública sediadas no estado do Rio de Janeiro*). O projeto foi coordenado pela professora Letícia Virginia Leidens (PPGDIN/UFF), e desenvolvido em parceria com a professora Fernanda Andrade Almeida (PPGDC/UFF), no período de 2022 a 2024.

Para além da necessidade exposta acima, as organizadoras da coletânea tinham o desejo de fomentar um debate crítico sobre o ensino do direito. Assim, convocaram pesquisadoras e pesquisadores para que, a partir de diferentes análises, apresentassem textos que viessem a dimensionar, problematizar, instrumentalizar, e aprofundar o debate da educação em direitos humanos, com abordagens – discussões teóricas ou relatos de experiências – que se adequassem a um dos seguintes eixos: educação em direitos humanos; educação jurídica popular; pedagogia crítica e sua aplicação no ensino do direito; educação feminista e antirracista no direito; práticas extensionistas nos cursos jurídicos.

O livro é resultado da consolidação de aproximações de narrativas a partir de estudos, pesquisas e experiências protagonizadas, em sua maioria, por grupos de pesquisa e/ou extensão, o que contribui para dar um tom coletivo não somente para a obra, mas para cada fragmento desta.

O texto **Relato de experiência: Projeto Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé/RJ** objetiva compartilhar como foi pensada e ocorreu a estruturação das escolhas metodológicas para as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, além de destacar um relato de experiência do projeto Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé, coordenado pela docente *Letícia Virginia Leidens* (UFF), em coautoria com a extensionista *Ana Beatriz dos Santos Alves*. O projeto foi financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

O texto **Maria da Penha nas Escolas: extensão universitária nas escolas municipais de Macaé/RJ** faz um relato coletivo de um projeto desenvolvido pelas extensionistas do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM), Programa de Extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pela professora *Fernanda Andrade Almeida*. Iniciado no ano de 2019, o projeto caracteriza-se por visitas a escolas do município de Macaé (RJ), nas quais são articuladas atividades práticas e teóricas, visando à conscientização de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher. O trabalho foi feito em coautoria com as extensionistas *Larissa Batista Franco*, *Laura Ligia Lara Vieira*, *Lais Naomi Sardelli Samezima*, *Júlia Vasques Ribeiro* e *Emelly Pereira Riker*, todas vinculadas ao NUPEDIM/UFF.

O texto **Memoráblias Urbanas: a luta das mulheres da Casa Almerinda Gama e a reescrita da rua da Carioca** foi elaborado a partir do projeto de extensão TRAMA, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa LABÁ – Direito, Espaço & Política, da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria com a Agência IPPUR, também da UFRJ. Coordenado pelas professoras *Julia Ávila Franzoni* e *Claudia Paiva Carvalho* – e realizado em parceria com as extensionistas *Gabrieli Pellenz*, *Agnes Moraes* e *Chiara Galbanone* –, o estudo tem como foco a Casa de Referência Almerinda Gama, ocupação localizada na Rua da Carioca, no centro do Rio de Janeiro, que presta atendimento e fornece abrigo a mulheres vítimas de violência. O texto resgata a história da Casa e sua articulação com o Movimento Olga Benário,

associando “memória e mobília”, para produzir uma “reescrita” da Casa em um contexto de disputa pela produção do espaço da cidade.

O texto intitulado **O *funk* como instrumento da educação jurídica popular: disseminando o conhecimento jurídico no Programa Curumim (Volta Redonda/RJ)** apresenta parte da pesquisa de dissertação de mestrado produzida por *Letícia da Silva Diorio* no Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF). O trabalho – desenvolvido a partir da técnica da observação participante – faz um relato da experiência da autora no campo, e analisa o *funk* como uma ferramenta útil na disseminação do conhecimento jurídico.

O texto **Latinos Humanos, Cultura e Crítica Jurídica: um festival para exercitar a pedagogia crítica no ensino do direito**, desenvolvido pelo professor *Gladstone Leonel Júnior*, em coautoria com *Allanis Pedrosa*, *Camila Giron*, *Fernando Barbosa*, *Guilherme Queiroz*, *Isabella Bichara*, *Josué Alves Gouvêa Filho*, *Lindevania Martins*, *Luísa de Pinho Valle*, todos(as) vinculados(as) ao grupo de pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea, da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), tem como proposta realizar uma autoetnografia. Nessa perspectiva, o trabalho objetiva descrever, de forma plural e diversa, a experiência do Grupo de Pesquisa no “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica”, realizado nos dias 15, 16 e 17 de junho de 2023, em sua maior parte na sede do Armazém do Campo, ligado ao Movimento Sem Terra, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro.

O trabalho **Cozinha Solidária da Lapa/RJ e produção social do direito: a experiência de extensão universitária do CriDiCa/UFF** foi elaborado pelo professor *Enzo Bello*, em coautoria com *Renata Pirolí Mascarello*, *Fernanda Artimos de Oliveira*, *Juliana Mello de Queiroz*, *Pedro Gabriel da Conceição Pereira* e *Sofia Theodoro Reis*, todos(as) vinculados(as) ao Grupo de Extensão e Pesquisa Crítica do Direito no Capitalismo da Universidade Federal Fluminense (CriDiCa/UFF). O texto tem como proposta descrever as ações realizadas no projeto de extensão universitária “Cozinhas Solidárias: a luta por moradia e alimentação no Rio de Janeiro”, desenvolvido pelo CriDiCa/UFF, no âmbito das Cozinhas Solidárias, com destaque para a Cozinha da Lapa. O estudo apresenta, ainda, alguns eixos temáticos que servem de base para o projeto, como o direito humano à alimentação adequada, o direito à cidade, os movimentos sociais e a cidadania.

O texto **Consequências das práticas racistas e xenofóbicas nas escolas de ensino básico brasileiras**, produzido no âmbito do Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude, vinculado à Universidade de Passo Fundo (UPF) e coordenado pela docente *Patricia Grazziotin Noschang*, desenvolve aspectos da educação antirracista e xenofóbica no contexto escolar, explorando a necessidade de iniciativas de capacitação e inserção desse conteúdo nos currículos escolares, além de apresentar um relato coletivo de experiência de vivências extensionistas nas escolas. O trabalho foi produzido em coautoria com a docente *Micheli Pinucco* e a extensionista *Karen Bianca Plentz*.

O texto **Observatório de direitos humanos da Universidade Federal do Acre – UFAC: fortalecimento da cidadania em território amazônico**, de autoria da docente *Sabrina Cassol*, expõe um relato de experiência que evidencia a construção do Programa de extensão Observatório de Direitos Humanos, vinculado à Universidade Federal do Acre (UFCA). Em acréscimo, apresenta fragmentos dos objetivos, atividades propostas e resultados parciais do projeto, que potencializa e amplia as ações que visam diagnosticar os problemas sociais amazônicos.

O texto **Experiências em *street law*: desenvolvendo a cidadania e a democracia na educação infantil através do direito e da ciência**, produzido a partir do Projeto de extensão Educação para a Justiça, coordenado pelos docentes *André Pagani de Souza* e *Bruna Azzari Puga*, vinculado à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM/SP), em cooperação com os docentes *Angbeen A. Mirza* (Shaikh Ahmad Hassan School of Law), *Charisma X. Howell* (Georgetown University Law Center) e *Richard L. Roe* (Georgetown University Law Center), apresenta relatos de experiências desenvolvidas nas escolas, destacando como abordagem aproximativa o uso da metodologia científica. Também compartilha práticas que evidenciam o uso de competências, oriundas das discussões inter-relacionais para o desenvolvimento dos eixos democracia e cidadania.

O texto **Lutas sociais e extensão universitária: a Aldeia Marak'aná e os camelôs da Praça Nelson Mandela no Rio de Janeiro** reflete sobre as potencialidades da extensão universitária e sua relação com movimentos sociais e a assessoria jurídica popular. O trabalho apresenta dois casos acompanhados pelo Núcleo de Assessoria Jurídica Popular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NAJUP/UNIRIO): o da Aldeia Marak'aná e o da Associação do

Comércio Popular da Praça Nelson Mandela. O texto foi desenvolvido pelo professor *Rodolfo Liberato de Noronha*, em coautoria com os(as) estudantes de Direito e Ciência Política da UNIRIO *Julia Edviges Florentino Meireles*, *Catarina Costa Ribeiro*, *Guilherme Muniz de Oliveira*, *Joyce da Silva Santos*, *Beatriz Mendes da Silva Neves*, *Ingrid Aguiar Magalhães Oliveira* e *João Vitor de Matos Peixoto*.

O texto **A semiótica do medo encarada por Voltaire: Jean Calas um estudo de caso sobre a (in)tolerância religiosa no século XVIII**, produzido em âmbito do Observatório de Democracia e Direitos Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pela docente *Sandra Regina Leal*, em coautoria com *João Vitor Corso*, também integrante do Observatório, propõe discussões teóricas sobre direitos humanos com enfoque no exercício da liberdade no contexto público, construindo elementos a partir da pedagogia crítica para observar práticas do passado, mas naturalizadas e problematizadas em nosso tempo.

O texto **Transgredindo o ensino jurídico: uma leitura das práticas pedagógicas nos cursos de direito a partir das obras de bell hooks** tem como proposta fazer uma análise das práticas pedagógicas nas Faculdades de Direito, com o objetivo de refletir sobre o potencial libertador do ensino jurídico. O estudo foi inspirado na trajetória e obra da autora estadunidense, em especial no livro *Ensinando a transgredir*, e foi produzido pela docente *Fernanda Andrade Almeida* e pelas(o) discentes do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF) *João Ivo Machado Ramalho de Almeida*, *Larissa Batista Franco*, *Nathália Damasceno Victoriano* e *Pâmela Roberta Lamim Fusco*.

Assim, registramos os agradecimentos a todas e todos que colaboraram com as partes desta obra coletiva, trazendo diversidade de abordagens e oferecendo um retrato abrangente, sobretudo plural, das problemáticas abordadas. Não se trata de um trabalho fácil, mas sinalizamos a gratificação com o resultado e a expectativa de que (as)os autores(as) dos diversos capítulos, assim como os(as) leitores(as) desta obra, continuem o trabalho de construir e promover debates sobre educação jurídica e direitos humanos.

Rio de Janeiro, junho de 2024.

LETÍCIA VIRGINIA LEIDENS
FERNANDA ANDRADE ALMEIDA

CAPÍTULO 1

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ/RJ

*Letícia Virginia Leidens
Ana Beatriz dos Santos Alves*

INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência sobre o planejamento, a organização e a realização de atividades promovidas pelo projeto “Educação em Direitos Humanos nas escolas municipais de Macaé”, financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. O projeto possui o intuito de realizar práticas pedagógicas em torno de conflitos escolares a partir da educação em direitos humanos com crianças e adolescentes nas escolas públicas municipais de Macaé/RJ. Foi desenvolvido por um período de vinte e quatro meses, a contar de 2022 a 2024, composto por uma equipe de discentes e docentes do Curso de Direito de Macaé/RJ, da Universidade Federal Fluminense. Este texto objetiva compartilhar como foi pensada e ocorreu a estruturação das escolhas metodológicas para as atividades aplicativas no ambiente escolar. Busca-se, com o compartilhamento, o exercício descritivo a partir da escrita e transpor o cenário em que se insere o grupo de pesquisa e extensão.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTRUTURAÇÃO E ABORDAGENS ESCOLHIDAS

No contexto acadêmico percebemos a polissemia do termo “educação em direitos humanos”, utilizada nas perspectivas jurídica e sociojurídica. Isso pode ter origem na ausência de um caráter objetivo dos seus parâmetros, tendo como base, por exemplo, os princípios das Diretrizes Nacionais para Educação em

Direitos Humanos de 2012, desenvolvidas a partir das versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH): dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental, os quais englobam muitos e distintos temas¹.

Não queremos refutar as generalizações utilizáveis, mas problematizar um uso indiscriminado e que se afasta do seu caráter histórico-político, porque reduz sua especificidade e as articulações que se propõe². No entanto, reconhecendo o alargamento da expressão, buscamos delimitar como seria empregada no projeto “Educação em direitos humanos nas escolas públicas de Macaé”, para atender os objetivos propostos e estabelecer os limites que permitem a compreensão adequada das relações indissociáveis entre educação e direitos humanos.

Tendo como referência a Educação Jurídica Popular, percebemos a educação em direitos humanos como uma prática emancipatória. Nesse sentido, se orienta por uma educação ético-política, que estimula a compreensão das relações de poder na sociedade em diferentes espaços, mediante uma educação permanente, continuada e global³. Também se caracteriza pela mobilidade dos atores e a troca de saberes, o que na perspectiva extensionista conecta a comunidade e a universidade.

Dessa forma, para pensar atividades com tais referências para o nosso projeto, foi necessário estruturar e escolher algumas dimensões teóricas da educação em direitos humanos, a fim de traçar estratégias metodológicas e orientar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, utilizamos três perspectivas da educação em direitos humanos:

i) educação em direitos humanos para formação e orientação dos indivíduos, como sujeitos de direito e sujeitos políticos, o que engloba a informação e o desenvolvimento da conscientização individual e coletiva dos direitos, seus usos e alcances⁴. Tal perspectiva tem por intuito o fortalecimento da sociedade e, ao mesmo tempo, confronta a ideia de que os direitos são neutros e são meramente declamações retóricas; ii) educação em direitos humanos para a (re)construção de subjetividades, através do empoderamento de grupos e de indivíduos situados à margem dos processos decisórios, quando dirigido às pessoas em situação de vulnerabilidade social; iii) educação em direitos humanos como instrumento ou

processo sistemático e multidimensional de práticas educativas e pedagógicas, caracterizada pelas diferentes frentes de atuação, que contribui e impacta a transformação social, o reconhecimento da pluralidade e das vivências, assim como a alternância da cultura dos direitos humanos⁵.

Registramos que fazer uso dessas três dimensões foi um grande desafio para o grupo, pois, além da complexidade em si, exigiu o aprofundamento dos temas abordados e a problematização/vinculação com os contextos locais. Para tanto, utilizamos modelos de abordagens que materializassem práticas ativas e compartilhadas, tendo como referência fundamental a realidade.

Por outro lado, também foi relevante para a construção das atividades a metodologia que considerasse as especificidades do público-alvo, nesse caso, crianças e adolescentes inseridos em escolas públicas municipais. Nesse sentido, dois aspectos foram determinantes. Primeiro, a adequação das atividades do projeto no contexto e ambiente escolar público e municipal. Esse, por sua vez, é muito marcado por pedagogias expositivas e conhecimentos sistematizados, além do escasso incentivo econômico e social para realização de atividades extracurriculares. Assim, buscamos instituir um plano com a intenção de minimizar o formato horizontal do ensino-aprendizagem escolar e estimular a (re)construção compartilhada de saberes, de maneira que a interação entre os envolvidos prevalecesse e que o engajamento orientasse o viés crítico das dinâmicas⁶. Nessa linha, o foco foi abordar o conteúdo dos direitos humanos no contexto escolar e, sobretudo, experienciado pelos(as) alunos(as), compreendendo o ambiente escolar como espaço-chave de violações. Em relação à estrutura física e de pessoal, estivemos abertos para adaptação das atividades e para produção de materiais de acordo a disponibilidade ofertada por cada escola. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas variaram de acordo com as necessidades e disposição de cada escola.

Outro aspecto importante foi a compreensão, por parte do grupo, de que os alunos(as) inseridos(as) em escolas públicas municipais estão, na sua grande maioria, próximos(as) dos cenários de violações dos direitos humanos no ambiente familiar e comunitário, o que também exigiu um preparo mais aprofundado e sensível com as questões abordadas no projeto. Em acréscimo, outro elemento que destacamos foi a preparação e adequação da linguagem empregada, tanto referente ao conteúdo dos direitos humanos que seriam abordados, quanto ao formato pedagógico escolhido para aproximar a equipe e

os(as) alunos(as)⁷. Em consequência, consideramos primordiais para produção das dinâmicas os seguintes pontos: simplificar e objetivar a linguagem e conteúdo correlato aos direitos humanos; produzir conhecimento a partir da troca de saberes e experiências; naturalizar o tema direitos humanos no contexto escolar, de forma a integrá-lo como parte das relações experienciadas pelos(as) alunos(as); dar protagonismo às crianças e adolescentes durante a execução das atividades.⁸

Também nos serviu de aporte para contextualizar a realidade dos(as) alunos(as) o uso das categorias de análise para abordar as violações de direitos humanos, tais como etária, gênero, raça e classe social, lidas pelo viés interseccional. Tais categorias dimensionaram as percepções e caracterizações de abusos, violências, discriminações, dominações, violações de quem sim, e quem não alcança direitos em âmbito coletivo e individual. As categorias de análise auxiliaram a construção de bases para o reconhecimento das diferenças e da diversidade nos contextos sociais explorados e contribuíram com as modificações e aperfeiçoamentos das práticas no decorrer de sua execução.

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre diversidade (biológica e cultural), não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais⁹.

Diante da amplitude do tema que envolve a educação em direitos humanos e os vieses metodológicos possíveis, as atividades do projeto foram conduzidas por marcações específicas, construídas a partir do estreitamento com os elementos presentes nos conflitos escolares. Por fim, ressaltamos que, diante de um cenário amplo e aplicativo que o termo comporta, a estruturação do projeto foi fundamental para buscar atender as expectativas e objetivos específicos delineados, bem como desenvolver habilidades e novos caminhos para as dificuldades que se apresentaram nesse percurso.

2. O PROJETO “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ”

O projeto “Educação em direitos humanos nas escolas municipais de Macaé” surgiu em 2021, no âmbito do curso de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Macaé, e decorreu dos resultados do projeto extensão “Desenvolvendo: cultura dos direitos humanos na infância e

adolescência”, também vinculado institucionalmente. Tendo como público-alvo estudantes da educação básica de escolas municipais macaenses, a proposta partiu do pressuposto de que as violações de direitos humanos ocorrem em todos os cenários sociais, o que inclui a escola como espaço-chave.

O projeto buscou incentivar políticas públicas para o público infanto-juvenil a fim de minorar a escassez e a insuficiência de informações sobre o acesso e o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeito de direitos, bem como dar luz às violações de direitos humanos que ocorrem no ambiente escolar, especialmente os novos desafios advindos da pandemia e da digitalização da vida. Além disso, buscou estimular e desenvolver percepções das camadas que envolvem as violações de direitos nas escolas¹⁰, identificando o que materializa uma violação, além de orientar os efeitos dessas práticas e como e onde encaminhar tais demandas. O formato da proposta visou alcançar a troca entre o saber acadêmico e o saber popular com enfoque na realidade concreta dos(as) alunos(as) de escolas públicas municipais macaenses. Assim, para despertar interesse e atrair esse público, as escolhas dos meios de interação do projeto foram atividades que se caracterizavam como lúdicas, com o objetivo de despertar e provocar a reflexão de maneira leve e acessível. A proposta foi dividida em dois eixos:

Eixo 1 – Conflitos Escolares e Educação em Direitos Humanos

O eixo *Conflitos Escolares e Educação em Direitos Humanos* buscou estimular e promover ações a partir de questões qualificadas como difíceis, existentes no contexto escolar, que foram experienciadas por crianças e adolescentes. Com o conhecimento prévio das situações, mediante reunião com as representantes das escolas (Diretoras, Assistentes Sociais), juntamente com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Macaé para contatar as escolas interessadas em receber o projeto, utilizamos a escuta como instrumento para mapear as experiências de violação de direitos existentes em cada contexto, para que posteriormente fosse possível pensar e introduzir vieses metodológicos aplicados a partir da educação em direitos humanos. As violações e abusos de maior recorrência foram racismo, violação dos direitos das meninas, violação de direitos sexuais e reprodutivos, *bullying* e *ciberbullying*. O eixo promoveu atividades e campos de experiências através da produção de materiais lúdico e interativo, expresso em criações artísticas, jogos, brincadeiras, rodas de literatura, rodas de conversas. O intuito era (re)construir, a partir da troca de saberes, o

conhecimento dos direitos humanos de maneira transversal. Partiu-se do pressuposto de que violações de direitos estão em todos os contextos e carregam práticas históricas e localizadas, inserindo a educação jurídica e a crítica informativa como processos determinantes para que crianças e adolescentes se apropriem da condição de sujeitos de direitos. Nessa linha, entendemos que a inserção dos debates de violações de direitos para faixas etárias em desenvolvimento contribui, desde cedo, para a sua naturalização social e percepção como tema inter-relacional. Buscou-se incentivar o contato com livros, espaços de leitura e discussões para ampliar a compreensão da realidade de violências, mediante o compartilhamento de experiências e ampliação de repertórios.

Eixo 2 – Maria da Penha nas Escolas

O eixo *Maria da Penha nas Escolas* desenvolveu-se com atividades que abordam a temática da violência doméstica e a Lei Maria da Penha nas escolas municipais macaenses, partindo da ideia de que a informação é uma ferramenta importante para o acesso à justiça e para a garantia de direitos. No caso específico de questões de gênero, compreende-se que a disseminação de saberes é fundamental para o avanço na luta por igualdade de direitos, bem como para a redução da violência doméstica e ampliação da presença de mulheres nos espaços de poder e de decisão.

A proposta do eixo teve como foco a disseminação de soluções participativas para um problema grave, que é a violência doméstica. Compreende-se que essa problemática está inserida dentro de uma demanda por educação e direitos. Sendo assim, a solução foi buscada a partir de um mecanismo que permita (1) uma apropriação do saber jurídico pelo público-alvo do projeto, além de (2) um questionamento mais amplo sobre a própria educação dentro de uma sociedade patriarcal. Isso porque os ditames do patriarcado também perpassam os processos educacionais das mulheres e homens, podendo afetar como os sujeitos se comportam e falam, construindo símbolos e estereótipos, bem como influenciando a forma com que as mulheres são tratadas nos espaços públicos e privados.

A extensão universitária que dialoga com direitos humanos reverbera pontos complexos, pois traz ao debate acadêmico os elementos histórico-culturais e locais dos “lugares comuns” dos abusos, violações, discriminações e hierarquizações sociais. Evidencia o não alcance dos direitos para pessoas que

historicamente foram relegadas à margem social e marcadas pela vulnerabilidade. Dada amplitude interdisciplinar de se ler os direitos humanos, a educação jurídica popular contribui com novos formatos do ensino/aprendizagem, reafirmando a necessidade do uso da interseccionalidade e do engajamento para dar conta da complexidade que caracteriza as violações. Em acréscimo, a educação em direitos humanos possibilita o reconhecimento das especificidades dos contextos e dos corpos, a influência da cultura na determinação de padrões e práticas sociais, no entanto trabalha na tentativa de integrar, incluir, nomear, visibilizar, fazer conhecer as situações que dialoga. Nessa linha, propomos a perspectiva de que a educação em direitos humanos aborda duas vias, aprender a reaprender, pressupondo que as violações de direitos ocorrem em processos mais profundos.

3. RELATO – ATIVIDADES DO PROJETO “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ”: UM OLHAR DISCENTE

As atividades relatadas ocorreram em outubro de 2022 na escola Estadual Municipalizada Nosso Senhor dos Passos, localizada em Macaé. Em reuniões com os diretores e pedagogos da escola foi informado que o ambiente escolar abrangia, principalmente, crianças e adolescentes de comunidades do município e que grande parte dos alunos tendiam a resolver seus conflitos de forma violenta. Outro aspecto relatado foi o desenvolvimento de relações sexuais com menores de 13 anos. Essa reunião trouxe os indicativos dos conflitos escolares que deveríamos desenvolver no projeto.

Tendo como público-alvo os estudantes com faixa etária entre 11 e 13 anos, o projeto construiu as seguintes atividades: primeiramente, pensamos uma dinâmica atrativa, que envolvesse o público através da música, a qual denominamos “Sensibilização e Música”. Nessa atividade, o grupo realizou buscas de músicas populares que abordassem em seus trechos casos de violências e abusos em geral. A partir daí realizamos um questionário aplicativo. As crianças escutavam as músicas e em seguida respondiam o questionário sobre o que sentiam em relação aos trechos destacados, se percebiam algo estranho ou danos entre as pessoas da melodia. Em seguida, utilizamos a pintura para expressar a percepção e/ou emoções sentidas após a escuta da música: feliz, triste, raiva, indiferente, normal. Tal atividade nos permitiu verificar a percepção dos estudantes com as práticas de violências, em cenários distintos, de forma

indireta das suas experiências, de forma lúdica, fazendo uso da música como instrumento que despertasse a reflexão e o debate.

A segunda atividade pensada foi por nós denominada “Beleza e idealização”. Nessa dinâmica, o grupo buscou, em revistas, jornais e livros, diferentes imagens e caracterização de pessoas, com destaque ao perfil físico, que foram utilizadas a partir dos questionamentos como qual é a definição de beleza? existe um corpo ideal? se mudariam algo na sua aparência, se as imagens apresentavam um padrão e se elas evidenciavam a falta de representatividade social. Através dos questionamentos, iniciamos atividades sobre o comportamento das pessoas no ambiente virtual e midiático em confronto com a realidade concreta. Foi sinalizado o uso de cirurgias estéticas, aplicativos e filtros para editarem imagens/fotos e o prejuízo, violências e danos causados por esses comportamentos. Por fim, aplicamos a dinâmica do balão. Distribuímos balões e enfeites para que cada aluno(a) personalizasse seu balão, da forma que mais gostasse. Escolheram nomes para os balões constituindo uma relação afetiva com o seu balão, e, após a personalização, a atividade orientava a troca de balões. Assim, cada estudante cuidaria do balão do outro, a fim de criar narrativas de cuidado e empatia.

Por meio das atividades descritas, conseguimos alcançar relações com os estudantes, suas percepções, dificuldades e percebemos o engajamento crítico sendo construído nas interações propostas. Foi notório que as atividades lúdicas contribuíram para o interesse e aprendizado, proporcionando momentos descontraídos, ainda que com temas difíceis e sensíveis. Na primeira dinâmica, a maioria dos estudantes identificaram as problemáticas presentes nas letras das músicas e relataram casos semelhantes que já vivenciaram, principalmente violência familiar e doméstica. Algumas jovens também relataram relações abusivas, a partir da música “vidinha de balada”, de Henrique e Juliano. O trecho mais destacado tem a seguinte fala: “tô afim de você e se não tiver ‘cê vai ter que ficar”. As meninas conseguiram identificar que o homem insinua que a mulher não tem opção, configurando uma relação tóxica e abusiva. Através desses pontos, apareceu a problemática (re)conhecida em que muitas mulheres são vítimas de violência e feminicídio, tendo como causa o fim de um relacionamento. Também percebemos a dificuldade de interpretação e escrita de frases simples, o que fomentou o aprimoramento de uma linguagem ainda mais simples e acessível por parte da equipe e o reconhecimento dos desafios advindos da pandemia e da digitalização da vida, episódios de violências, que

impactam diariamente o processo de aprendizagem e os índices de evasão escolar.

Na segunda atividade, Beleza e Idealização, colocamos recortes de pessoas que possuem estereótipos sociais não padronizados e também considerados popularmente dentro de um padrão de beleza social. Provocamos uma atividade sobre as imagens e 95% dos estudantes escolheram como belo as pessoas padrões. Diante desse posicionamento geral, iniciamos um debate que pontuasse a individualidade e beleza de cada pessoa, independentemente do tipo de cabelo, cor, peso. Muitos estudantes relataram casos de *bullying* que já sofreram por conta de sua aparência física. Diante do avanço com o tema, o grupo conduziu a dinâmica que descrevesse características físicas dos colegas de classe e a entrega foi profunda, pois foi evidenciado um sofrimento comum entre os estudantes, em não corresponder à expectativa das imagens compartilhadas na internet. Por fim, com a terceira dinâmica os estudantes nomearam os balões, criaram laços afetivos. Porém, a troca de balões foi um momento difícil. A atividade desenvolveu elementos em torno da confiança, cuidado, compartilhamento e empatia. Tal dinâmica foi muito além do balão em si, pois trocamos experiências humanas e sensíveis.

Ao encerrarmos nossa prática na escola, muitos estudantes manifestaram afetos e carinhos com o grupo, nos abraçaram, pediram fotos, solicitaram nosso retorno, o que nos mostrou o quão próximos conseguimos interagir e alcançá-los. Todas as atividades estimularam e desenvolveram a reflexão, percepção, compartilhamento, espaços sociais, identificação de violências. O projeto se mostrou de suma importância para os estudantes, para o grupo e para os professores, pois a construção coletiva provocou novas percepções críticas e posicionamento. O manejo da educação em direitos humanos foi coconstruído a partir das dificuldades apontadas pela escola, portanto vinculada ao contexto, à localidade e aos problemas escolares. Essa vivência contribuiu para que o grupo social de crianças e adolescentes se apropriassem, aos poucos, da condição de sujeito de direitos. A educação em direitos humanos desafia a persistência de uma cultura construída historicamente no Brasil e marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.

CONCLUSÃO

O projeto trouxe impactos sociais positivos para as crianças e adolescentes das escolas públicas municipais, a considerar as mudanças e as consequências

em níveis cognitivo, social, cultural e político, como a conscientização de violações de direitos, violências e apropriação da condição de sujeito de direitos. As abordagens transversais e interdisciplinares envolveram os temas de uma educação antirracista, gênero, violência, *bullying*, resolução de conflitos de forma pacífica. Além disso, a atuação do projeto foi relevante para colaborar com a produção de conhecimento crítico sobre a existência e o reconhecimento de violações de direitos nas escolas e na comunidade, nomeando-os e qualificando-os. Os escopos partiram das linhas:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.¹¹

Assim, as vivências de educandos e educandas nos auxiliaram com o aprimoramento do diálogo crítico sobre a realidade e suas problematizações, bem como o (re)conhecimento histórico das lutas e dos sujeitos invisibilizados. Mais uma vez, a educação em direitos humanos desafia a persistência de uma cultura construída historicamente no Brasil e marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 22/12/2009, Seção: 1, Página: 17. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 31/05/2012, Edição: 105, Seção: 1, Página: 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17640-direitos-humanos-cne>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 857-864, 2008.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEIDENS, Letícia Virginia; SILVA, Thayná Rosário Lima da. Capítulo 2 Teoria crítica e educação em direitos humanos: caminhos para a prática inclusiva das múltiplas vivências. In: LEIDENS, Letícia V.; SANTIN, Janaína R. (Org.). **A relação global e local**: contribuições críticas para a proteção dos direitos humanos. Catu: Bordô-Grená, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

SANTIN, J. R.; LEIDENS, L.V. O redimensionamento das violações de direitos humanos na pandemia COVID-19: a reconstrução da relação global e local como possibilidade In: **Temas de Direitos Humanos do VI CIDH Coimbra 2021**. 1ª ed. Campinas/Jundiaí/SP: Brasília/Edições Brasil, 2021, v. 1, p. 68-77.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 31/05/2012, Edição: 105, Seção: 1, Página: 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17640-direitos-humanos-cne>. Acesso em: 4 jun. 2024.

² CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

³ CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

⁴ BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2023.

⁵ LEIDENS, Letícia Virginia; DA SILVA, Thayná Rosário Lima. Capítulo 2 Teoria crítica e educação em direitos humanos: caminhos para a prática inclusiva das múltiplas vivências. In: LEIDENS, Letícia V.; SANTIN, Janaína R. (Org.). **A relação global e local**: contribuições críticas para a proteção dos direitos humanos. Catu: Bordô-Grená, 2022.

⁶ HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

⁷ HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 857-864, 2008.

⁸ SANTIN, J. R.; LEIDENS, L.V. O redimensionamento das violações de direitos humanos na pandemia COVID-19: a reconstrução da relação global e local como possibilidade In: **Temas de Direitos Humanos do VI CIDH Coimbra 2021**. 1ª ed. Campinas/Jundiaí/SP: Brasília/Edições Brasil, 2021, v. 1, p. 68-77.

⁹ GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007, p. 41.

¹⁰ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 22/12/2009, Seção: 1, Página: 17. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

CAPÍTULO 2

MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MACAÉ/RJ

Fernanda Andrade Almeida

Larissa Batista Franco

Laura Lígia Lara Vieira

Lais Naomi Sardelli Samezima

Júlia Vasques Ribeiro

Emelly Pereira Riker

1. INTRODUÇÃO

O projeto *Maria da Penha nas Escolas* é uma das atividades extensionistas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM), Programa de Extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF)¹. Iniciado no ano de 2019, o projeto caracteriza-se por visitas a escolas do município de Macaé (RJ), nas quais são articuladas atividades práticas e teóricas, visando à conscientização de alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental acerca da violência doméstica e familiar contra a mulher. A ação é realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres de Macaé – por meio do Centro Especializado de Atendimento à Mulher Pérola Bichara Benjamim (CEAM) – e da Secretaria Municipal de Educação de Macaé (SEMED).

No ano de 2022, apenas no primeiro semestre², foram registradas no Brasil um total de 31.398 denúncias e 169.676 violações³ envolvendo a violência doméstica contra as mulheres. Vale salientar que esses dados se referem somente às mulheres que denunciaram, o que, na prática, significa que o número é maior, já que muitas, por diversos motivos, optam por não prosseguirem com as queixas. Foi também constatado que 70% das vítimas de feminicídio no país sequer passam pelas redes de proteção oferecidas⁴.

Ultrapassando os limites do espaço acadêmico, e reconhecendo a existência de dificuldades para a efetivação dos direitos das mulheres, o *Maria da Penha nas Escolas* busca abordar o tema nas salas de aula do ensino fundamental. Ademais, tem-se a expectativa de que o público-alvo da ação atue como multiplicador das informações, para que a luta ganhe prosseguimento.

Assim, o foco do projeto está na disseminação de soluções participativas para um problema grave, que é a violência doméstica. Compreende-se que essa problemática está inserida dentro de uma demanda por educação e direitos. Nesse sentido, a ação extensionista busca uma estratégia que permita uma apropriação do saber jurídico pelo público-alvo do projeto, assim como um questionamento mais amplo sobre a própria educação dentro de uma sociedade patriarcal. Isso porque os ditames do patriarcado também perpassam os processos educacionais das mulheres e homens, podendo afetar o modo como os sujeitos se comportam e falam, construindo símbolos e estereótipos, bem como influenciando o tratamento das mulheres nos espaços públicos e privados.

A ação vai ao encontro da demanda do Município de Macaé, onde, em 2017, foi aprovada uma Lei Municipal (Lei nº 4.378/2017) que “dispõe sobre a inclusão da temática contra a violência às mulheres e meninas no currículo escolar das escolas municipais”⁵. Em âmbito federal, essa obrigatoriedade foi estabelecida mais recentemente com a Lei nº 14.164/21, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”⁶.

O texto tem como proposta apresentar o projeto *Maria da Penha nas Escolas*, destacando os aspectos teórico-metodológicos da ação e fazendo um relato coletivo da experiência extensionista.

2. SOBRE OS CAMINHOS ESCOLHIDOS: EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR E DIREITOS DAS MULHERES

No projeto *Maria da Penha nas Escolas*, a metodologia se aprimora a partir das interações entre a Universidade e a comunidade, na medida em que a ação se esforça para transformar o público-alvo em protagonista, permitindo que ele assuma o processo de mudança. Partindo de uma perspectiva de educação jurídica popular, o projeto visa articular o conhecimento produzido

academicamente com aquele produzido pela comunidade, compreendendo que a extensão não pode ser algo imposto verticalmente, mas sim uma troca de saberes. Assim, a ação pretende reforçar o intercâmbio entre saber sistematizado e saber popular⁷.

Além disso, opta-se no projeto pela perspectiva de gênero, tendo em vista a compreensão de que os valores patriarcais de dominação do gênero feminino pelo masculino expressam-se como um poder que se exerce por meio de complexos mecanismos de controle social, que oprimem e marginalizam as mulheres. Sendo um dos aspectos centrais da cultura patriarcal, a violência contra a mulher se manifesta, principalmente, no âmbito das relações privadas. Assim, mulheres e crianças estão, geralmente, na posição mais fraca, sem meios de reação efetiva⁸.

A ação extensionista aproxima-se, também, da linha de pensamento do projeto “O direito achado na Rua”, que existe desde a década de 80 na Universidade de Brasília (UnB), e tem como objetivo a luta por justiça e por direitos, a partir de uma reflexão que emana da própria práxis social. Essa abordagem visa superar a separação entre teoria e prática, compreendendo que uma não pode existir sem a outra. Outro elemento fundamental dessa perspectiva é a interdisciplinaridade, rejeitando-se a visão hierarquizada e compartimentada dos saberes disciplinares⁹.

Com as linhas de diálogo estabelecidas, procura-se criar um ambiente receptivo o suficiente para que exista uma participação crescente dos(as) alunos(as) na construção de ideias que transcendam as raízes patriarcais nas quais a sociedade se encontra fundada, oferecendo não só ferramentas para o suporte daquelas pessoas que possam se encontrar diante de situações de violência, mas explicitando maneiras de difundir as informações para além de um espaço limitado. Assim, a ideia é que os(as) estudantes possam se tornar multiplicadores(as) dos saberes trocados, podendo, assim, informar outras pessoas acerca dessa temática e de seus efeitos.

A luta contra a violência de gênero, apesar de ter alcançado importantes avanços, ainda é algo paulatino, e que necessita de espaços de discussões na sociedade. Nesse sentido, o projeto se propõe a construir esse espaço no contexto escolar, fornecendo um ambiente de acolhimento que permita o debate e o engajamento no tema.

É importante considerar que existem preconceitos e estereótipos que têm

origem nos processos de socialização que os(as) estudantes atendidos pelo Projeto – assim como todos(as) nós – foram expostos desde o nascimento, tendo em vista o fato da criação em uma sociedade intrinsecamente patriarcal. A socialização de gênero é o “processo pelo qual aprendemos a pensar sentir e comportar-nos como mulheres e homens segundo as normas, crenças e valores que cada cultura dita para cada sexo”¹⁰. Assim, os papéis de gênero são projetados nas pessoas antes mesmo do seu nascimento e, por meio deles, as meninas aprendem que o seu lugar dentro das relações é o doméstico e de submissão, sendo, ainda, caracterizadas como seres “sensíveis”, enquanto os meninos têm todo o mundo público (ou exterior) para explorar e conquistar, não podendo demonstrar fragilidade ou fraqueza nunca.

Todas as demais diferenças que se atribuem a mulheres e homens, sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência, independência são culturais e, portanto, aprendidas; é uma construção cultural chamada gênero. O gênero, feminino ou masculino, que nos adjudicam ao nascer, alude ao conjunto de atributos simbólicos, sociais, políticos, econômicos, jurídicos e culturais, atribuídos às pessoas de acordo com seu sexo. [...] Além disso, há uma valorização social das habilidades, comportamentos, trabalhos, tempos e espaços masculinos e uma desvalorização dos femininos. Assim, partindo de uma diferença biológica, constitui-se uma desigualdade social que coloca na sociedade as mulheres em uma posição de desvantagem com relação aos homens¹¹.

Os modelos impostos nos processos de socialização de gênero colocam o feminino em uma condição de inferioridade e submissão, o que contribui para a violência contra mulheres e corpos feminizados. Ciente disso, o projeto *Maria da Penha nas Escolas* se mostra como um meio não apenas de divulgação de informações sobre a violência doméstica e os meios de denúncia, mas também como um meio de problematizar esses estereótipos, presentes dentro das famílias, escolas, meios de comunicação e, conseqüentemente, na linguagem dos(as) estudantes.

A ação extensionista baseia-se, ainda, no conceito de pedagogia engajada¹², método de ensino que visa estimular os(as) alunos(as) a desenvolver o pensamento crítico, afastando-se do modelo predominante de educação, no qual o corpo discente é apenas espectador em sala de aula. Nesse sentido, a educação pautada na pedagogia engajada possui o intuito de gerar engajamento crítico nos(as) alunos(as), a partir da participação destes como sujeitos(as) ativos(as) na construção do conhecimento.

Além disso, as discentes do curso de direito da UFF atuantes no projeto também são diretamente afetadas pelo método da pedagogia engajada, na medida em que podem aplicar o conhecimento jurídico adquirido na

universidade – geralmente de forma passiva – na realidade. A participação na ação faz com que as extensionistas se tornem protagonistas de sua formação acadêmica, estimulando o senso crítico e levando-as a problematizar questões de gênero.

Para atender às escolas municipais vinculadas ao projeto, as visitas são previamente agendadas, e contam com uma equipe de discentes do curso de Direito da UFF (*campus* Macaé), assistentes sociais da Secretaria de Educação de Macaé e profissionais do Centro Especializado de Atendimento à Mulher (CEAM) da cidade. Antes mesmo das ações nas escolas, a equipe se reúne para as atualizações do material e dos métodos, buscando sempre maneiras de possibilitar que o diálogo ocorra de uma maneira natural e lúdica.

De forma a aproximar o público-alvo do tema, e facilitar a percepção de que os ideais misóginos se encontram, de forma naturalizada, nas mais diversas esferas, o projeto utiliza variadas ferramentas, como a apresentação de slides, debates de notícias de casos de violência doméstica, estatísticas, músicas e vídeos.

Para além do conteúdo puramente teórico e legislativo, os(as) alunos(as) são convidados(as) a participar da discussão de casos reais, inclusive aqueles ocorridos no município e proximidades, que geralmente são de conhecimento dos(as) alunos(as), mas não são devidamente problematizados, a partir de um olhar crítico. Encorajados(as) a compartilhar suas percepções pessoais, os(as) adolescentes aprofundam-se em uma discussão encaminhada por eles(as), de maneira a culminar em um diálogo esclarecedor acerca dos direitos das mulheres, relações de gênero e violência doméstica.

Ao final da exposição e dos debates, a equipe realiza uma dinâmica interativa. Os(as) alunos(as) recebem uma folha de papel e são orientados(as) a avaliar a ação feita e a escrever sugestões para a melhoria do projeto. Além de comentários elogiosos e críticas construtivas, muitos(as) estudantes se sentem confortáveis para descrever uma situação de violência que sofreram ou que puderam observar de perto. Nesses casos, a equipe conta com o suporte das profissionais de assistência social da SEMED, que adotam as providências cabíveis.

Nas dinâmicas de encerramento, observa-se que existe um *feedback* positivo por parte do público-alvo em relação à ação extensionista, sendo destacada a importância do projeto para a conscientização social. Também são recebidas sugestões de temáticas importantes para serem abordadas em uma futura volta à

escola.

3. UM RELATO COLETIVO DA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

A equipe extensionista da UFF é exposta a cenários que exigem resiliência e adaptação, seja pela necessidade de deixar de lado os vocábulos adquiridos ao longo da formação jurídica, seja por encarar dentro dos limites das escolas uma situação que, muitas vezes, foge do habitual e do contexto social em que as universitárias estão inseridas.

A partir do atendimento de escolas municipais que, muitas vezes, se localizam na periferia de Macaé, as extensionistas são apresentadas a situações que exigem adaptabilidade e estabelecimento de um diálogo aberto e atento ao que a comunidade tem a oferecer, considerando as diferenças de perspectivas. Uma das principais tarefas consiste em fazer com que o público-alvo se sinta acolhido, o que é possível a partir de uma conversação respeitosa, em que os(as) estudantes são encorajados(as) a falar.

Muitas vezes, as extensionistas se deparam com situações em que alunos(as) relatam sofrer com situações de violência no âmbito doméstico, seja contra eles(as) ou contra algum familiar. Nesses casos, a atuação das assistentes sociais da SEMED e das psicólogas do CEAM é imprescindível para acolher e orientar os(as) estudantes. Dessa forma, o Projeto se torna também um instrumento de quebra do ciclo da violência nas vidas de diversos alunos(as).

Frequentemente, a equipe de extensionistas da UFF é confrontada com questionamentos e demandas que ultrapassam o seu âmbito de atuação, conhecimento e experiência. Por isso, a interprofissionalidade é essencial na ação, o que se materializa por meio da interlocução entre profissionais das áreas de educação, psicologia, serviço social e direito. Destaca-se, ainda, que as integrantes do projeto participam de atividades e reuniões da rede de proteção à mulher vítima de violência na cidade de Macaé, o que possibilita um conhecimento de todo fluxo de apoio às mulheres na cidade.

Uma experiência comum relatada pela equipe é o embate causado pelo estranhamento e questionamento do porquê existe uma legislação específica para as mulheres. Vale lembrar que muitos(as) jovens atendidos(as) pelo projeto se encontram em situações de vulnerabilidades, e o confronto vem de um anseio que pode ser resumido na seguinte frase: “eu também tenho direitos?”. Assim, as extensionistas observam a necessidade de disseminar a importância dos

direitos humanos, destacando que todas as pessoas têm o direito de viver uma vida sem violência, e, ao mesmo tempo, abordar a construção dos papéis de gênero e a necessidade de proteção especial.

Destaca-se, ainda, que o projeto se preocupa em conhecer a escola, o(a) educador(a) que acompanhará a turma, a direção e, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolver um trabalho continuado. Por isso, é fundamental que as integrantes da ação entendam a estrutura educacional local, os anseios e dificuldades, e se conectem com as diferentes realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência tem sido enriquecedora para a equipe executora, apesar do desafio de desenvolver ações no âmbito de uma temática tão sensível, o que exige uma constante avaliação do projeto e o aprimoramento dos métodos.

O projeto *Maria da Penha nas Escolas* se mostra como um importante instrumento de ligação entre a Universidade e a comunidade macaense, na medida em que permite não apenas as trocas com os(as) estudantes do ensino fundamental – público-alvo da ação –, mas possibilita o intercâmbio com a rede de proteção à mulher vítima de violência doméstica em Macaé, fomentando parcerias em outras ações do NUPEDIM, e fortalecendo as lutas pelos direitos das mulheres na cidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 11/06/2021, Edição: 108, Seção: 1, Página: 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 5 ago. 2023

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: O que bem se diz... bem se entende. Tradução de Beatriz Cannabrava. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina (REPEM). 2006.

COSTA, Alexandre Bernardino. Por uma Teoria Prática: O Direito Achado na Rua. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (organizadores). **Introdução crítica ao direito das mulheres**. Brasília: CEAD, FUB, 2011. (Série O direito achado na rua; v. 5) p. 135-139.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACAÉ. Lei nº 4.378/2017, de 17 de julho de 2017. Dispõe sobre a inclusão da temática contra a violência

às mulheres e meninas no currículo escolar das escolas municipais. Diário Oficial de Macaé, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://transparencia.cmmacae.rj.gov.br/leis/2213>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022. Ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica**: introdução a uma leitura externa do direito. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Introdução – O Direito Achado na Rua. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (organizadores). **Introdução crítica ao direito das mulheres**. Brasília: CEAD, FUB, 2011 (Série O direito achado na rua; v. 5). p. 15-18.

¹ O Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direito das Mulheres (NUPEDIM) objetiva desenvolver ações coordenadas de pesquisa e extensão no âmbito da temática dos direitos das mulheres. No que se refere à pesquisa, o Núcleo desenvolve, atualmente, os seguintes projetos: “Poder Judiciário e violência contra a mulher: análise das inovações para julgamento com perspectiva de gênero”; “Ensino Jurídico e reprodução de estereótipos de gênero” e “Mulheres e lutas por direitos na América Latina”. Quanto às atividades de extensão, podem ser destacadas as seguintes: “Elas por Elas: formação e capacitação em direito das mulheres”; “Maria da Penha nas Escolas”; além de ações extensionistas diversas com foco em políticas para mulheres (palestras, cursos, oficinas, júri simulado, desenvolvimento de material educativo, entre outras). As atividades de extensão do Núcleo são desenvolvidas a partir da perspectiva da educação jurídica popular, e orientam-se por uma pedagogia crítica e feminista.

² Os dados se referem à violência doméstica ou familiar contra mulheres brasileiras até a primeira semana de julho de 2022.

³ Cabe esclarecer que o número de casos de violações aos direitos humanos de mulheres é superior ao número de denúncias recebidas, pois uma única denúncia pode conter mais de uma violação de direitos humanos.

⁴ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022. Ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 5 ago. 2023.

⁵ MACAÉ. Lei nº 4.378/2017, de 17 de julho de 2017. Dispõe sobre a inclusão da temática contra a violência às mulheres e meninas no currículo escolar das escolas municipais. Diário Oficial de Macaé, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://transparencia.cmmacae.rj.gov.br/leis/2213>. Acesso em: 5 ago. 2023.

⁶ BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Publicado em: 11/06/2021, Edição: 108, Seção: 1, Página: 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

⁷ FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

⁸ SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica**: introdução a uma leitura externa do direito. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

⁹ SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Introdução – O Direito Achado na Rua. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (organizadores).

Introdução crítica ao direito das mulheres. Brasília: CEAD, FUB, 2011 (Série O direito achado na rua; v. 5). p. 15-18.
COSTA, Alexandre Bernardino. Por uma Teoria Prática: O Direito Achado na Rua. *In*: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (organizadores). **Introdução crítica ao direito das mulheres.** Brasília: CEAD, FUB, 2011 (Série O direito achado na rua; v. 5). p. 135-139.

- ¹⁰ CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem:** O que bem se diz... bem se entende. Tradução de Beatriz Cannabrava. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina (REPEM). 2006, p. 10.
- ¹¹ CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem:** O que bem se diz... bem se entende. Tradução de Beatriz Cannabrava. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina (REPEM). 2006, p. 9.
- ¹² HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

CAPÍTULO 3

MEMORABÍLIAS URBANAS: A LUTA DAS MULHERES DA CASA ALMERINDA GAMA E A REESCRITA DA RUA DA CARIOCA

Julia Ávila Franzoni
Claudia Paiva Carvalho
Gabrieli Pellenz
Agnes Moraes Lopes Gama
Chiara Galbanone

APRESENTAÇÃO

Tomando emprestado a expressão “imagem dialética”, de Walter Benjamin, para recriá-la, propomos pensar a paisagem da Rua da Carioca, no centro do Rio de Janeiro, como uma “memorabilia dialética”. Focando no ponto marcado pelo número 37, o que se destaca não é o contraste entre o casarão ali situado e os demais imóveis vizinhos; afinal, toda a rua é marcada por construções antigas, que combinam arquitetura colonial e modernista. A contradição dialética que importa é, como imagem, uma nuance a partir da qual mulheres organizadas em torno do Movimento de Mulheres Olga Benário têm recriado vida e cidade de novo. Essa força mobilizadora regenera território, espaço, corpos e relações, construindo uma memória que reescreve presente e futuro em meio a uma disputa violenta com o Estado do Rio de Janeiro, pela ocupação do número 37, há mais de dois anos. Trata-se da Casa de Referência Almerinda Gama, ocupação organizada que presta atendimento e fornece abrigo a mulheres vítimas de violência.

A Casa é uma “memorabilia urbana”, o registro continuado de uma luta social que disputa a produção do espaço da cidade, reinserindo outros usos possíveis para imóveis abandonados, transformando as relações no seu entorno – a vizinhança, a rua, a circulação –, o imaginário sobre viver e ocupar o centro

– o que podem ser esses casarões antigos? – e a vida de mulheres e familiares assistidos, em uma posição de superexploração, frente à correlação de forças que aliam Estado e Capital. Evidente, como inscrição espacial, a Casa e suas relações não estão fora das contradições, conflitos e violências que organizam a cidade do Rio de Janeiro. Não se trata, portanto, de um oásis em meio à ruína, mas de um processo disputado de construção de futuros mais justos.

Nosso texto irá resgatar a história da Casa e sua articulação com o Movimento Olga Benário, a partir do projeto de extensão TRAMA, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa LABÁ – Direito, Espaço & Política¹ (da Faculdade de Direito da UFRJ), em parceria com o grupo Corpografias – Gênero, Raça, e Direito (também da UFRJ). O objetivo é apresentar nossos caminhos extensionistas que contam sobre como “memória e mobília” se articulam no conflito territorial deflagrado pela ocupação e nossos trajetos metodológicos para produzir uma proposta de “reescrita” da Casa Almerinda Gama, que evidencie os contrastes políticos e sociais, além das nuances. As autoras, pesquisadoras e extensionistas vinculadas à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) são advogadas populares formadas e em formação e estudante arquiteta-urbanista envolvidas na rede de defesa da ocupação, militantes do Movimento Olga Benário e membros da coordenação da Casa.

1. O MOVIMENTO DE MULHERES OLGA BENARIO E A CASA DE REFERÊNCIA DA MULHER ALMERINDA GAMA

Em março de 2011, na formação da delegação brasileira da 1ª Conferência Mundial de Mulheres de Base, sucedida na capital da Venezuela, nasceu o Movimento Nacional de Mulheres Olga Benario. Naquela época, havia representações de apenas oito estados do Brasil: Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. O Movimento é denominado em homenagem à grande militante alemã combativa Olga Benario Prestes, que dedicou sua vida à luta pela conquista e manutenção dos direitos das mulheres e das classes sociais oprimidas, por um mundo mais justo e socialista, durante a época da Alemanha Nazista.

Em 1936, durante sua missão revolucionária no Brasil, Olga foi presa pela polícia de Getúlio Vargas, presidente da República da época, no Rio de Janeiro, e entregue a Hitler, na Alemanha. Ciente da sua trajetória, pouco antes de ser escoltada em destino a sua morte dentro de um dos campos de concentração

nazista, Olga afirmou, em seu último bilhete escrito em vida, a célebre citação: “Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.” Após 75 anos, essa citação tornou-se o lema e compõe uma das principais palavras de ordem do Movimento de Mulheres Olga Benário. Atualmente, mais de 10 anos após o seu surgimento, o Movimento segue em expansão, existindo, resistindo e organizando mulheres para lutar contra as opressões patriarcais-capitalistas em todos os estados do Brasil, honrando o legado deixado por Olga.²

A organização autogestionada por mulheres trabalhadoras se apresenta, para o Movimento, como a principal alternativa de superação da conjuntura de violência, opressão e exploração da mulher na sociedade estruturada em um modelo econômico capitalista, que possui em sua essência essas características opressivas basilares. Nesse sentido, o Movimento coopera na elevação da luta das mulheres, através da organização e formação política em núcleos nos bairros, escolas e universidades, da participação em atos e manifestações nas ruas e órgãos estatais, levantando as bandeiras dos anseios feministas, e da implementação das primeiras ocupações de casas de referências da mulher da América Latina e Caribe.

No Rio de Janeiro, Estado que vivencia uma sangüinária disputa de poder territorial entre grupos armados e que também ocupa o pódio no ranking dos três entes federados mais violentos para as mulheres no Brasil³, o Movimento de Mulheres Olga Benário RJ busca reafirmar seu papel político e transformador, realizando sua nona ocupação de mulheres no país e a primeira no Estado. Em 8 de março de 2022, data carregada de simbolismo histórico de luta das mulheres trabalhadoras, nasceu a Casa de Referência da Mulher Almerinda Gama.

Como de *práxis* do Movimento, as ocupações são denominadas em memória de grandes mulheres de luta. Na Rua da Carioca, 37, localizada no “coração da cidade”, a ocupação “pulsa” o legado de Almerinda Gama, autodescrita em seu panfleto de candidatura para Câmara Federal como “advogada consciente dos direitos das classes trabalhadora, jornalista combativa e feminista de ação”.⁴ Almerinda foi uma liderança negra excepcional no enfrentamento ao machismo e desigualdade sofrida pelas mulheres, dentro e fora das instituições, sendo a única mulher a votar na eleição dos representantes classistas para a Assembleia Nacional Constituinte. Além disso, sindicalista, Almerinda foi presidente do Sindicato dos Datilógrafos e Taquígrafo e participou ativamente das campanhas

de mobilização pelo voto feminino.

Conforme as diretrizes políticas descritas em seu Estatuto, o Movimento materializa sua missão – e o que denominam de “feminista de ação” – por meio da produção de um espaço livre do machismo, abrigando e acolhendo mulheres em situação de vulnerabilidade e violência, de forma autogestionada por militantes e profissionais voluntárias, nas áreas do Direito, Psicologia, Arquitetura, Artes, e em parcerias com grupos universitários. Ainda, a Casa também é palco para shows, oficinas e exposições artísticas, fomentando a conexão entre diversas manifestações culturais de artistas independentes e a comunidade geral.

A Casa tem como objetivos gerais a promoção da equidade de gênero, proteção, acolhimento e defesa das pessoas vulneráveis em situação de violência, promoção constante do respeito aos princípios constitucionais, de direitos humanos e de acesso à cidadania, contribuindo para a ampliação do acesso à Justiça, introdução e consolidação de uma operacionalização feminista interseccional do Direito. Além disso, desenvolve suas atividades à luz de valores norteadores, como “o feminismo, e antirracismo, a transformação, a diversidade, a democracia, a empatia, a sororidade, a referência, a incidência, a sustentabilidade, visando o bem viver”.⁵

Antes de tornar-se a Casa de Referência da Mulher Almerinda Gama, o imóvel estava há mais de oito anos abandonado pelo Estado, sem cumprir as prerrogativas constitucionais de efetivação da função social da propriedade. Entretanto, apesar da contribuição social de prevenção e combate à violência contra a mulher realizada pela Casa Almerinda Gama, diferenciando-se e destacando-se em meio à insuficiente política pública fornecida pelo Estado nessa temática, o governo do Estado do Rio segue com investidas multissetoriais para barrar a continuidade do projeto popular gerido pelas mulheres do Movimento Olga Benário, como o corte no abastecimento de água.

O governo do Estado move uma ação Reivindicatória de Propriedade, com pedido liminar, para remover as ocupantes da Casa, desde maio de 2022.⁶ Mesmo ciente de que dezenas de mulheres já foram atendidas no espaço e que mulheres antes em situação de vulnerabilidade hoje encontram-se abrigadas na Casa, inclusive com suas crianças, até o momento não houve nenhuma proposta de escuta, mediação e negociação do conflito. O pedido liminar, reiterado em recursos, não foi deferido e ainda não houve sentença do processo judicial.

À ofensiva judicial movida pelo Estado somam-se outras iniciativas do poder público estadual e municipal em detrimento da ocupação e do projeto que ela representa. De maneira direta e específica, a agência estadual Águas do Rio tem, de forma reiterada e duradoura, procedido à suspensão do fornecimento de água à Casa, imprescindível à permanência das ocupantes no imóvel. De forma mais ampla e estrutural, avança a proposta de “revitalização” do Centro da cidade, capitaneada pelo BNDES em parceria com a Prefeitura, com intuito de atrair empreendimentos comerciais à região e, portanto, favorecer interesses político-econômicos do setor privado, em descon sideração aos usos atuais do espaço e à realidade material do território e dos corpos que o habitam.

Em rede com as ocupantes e militantes do movimento Olga Benário, nosso projeto de reescrita entendeu pela necessidade histórica do registro da memória da Casa Almerinda Gama como instrumento político, a fim de disputar as convicções de objetividade que ameaçam as construções “corporificadas” de verdade.

2. A PROPOSTA DE REESCRITA FEMINISTA DO PROCESSO JUDICIAL CONTRA A OCUPAÇÃO

Por meio do esforço colaborativo entre professoras, pesquisadoras e estudantes de diferentes instituições de ensino superior do Brasil, em 2021, começou a ser desenvolvido o Projeto Julgamentos Feministas, na mesma linha de um conjunto de iniciativas internacionais intitulado “Feminist Judgments Projects”, cuja proposta é reescrever decisões judiciais a partir de perspectivas feministas.⁷

No âmbito dessa iniciativa nacional, os grupos de pesquisa e extensão Labá – Direito, Espaço e Política (FND-UFRJ) e Corpografias – Gênero, Raça e Direito (FND e IPPUR-UFRJ) – realizaram, como parte do curso de extensão Reescritas Feministas, oficinas e atividades de formação na Casa de Referência da Mulher Almerinda Gama para debater sobre perspectivas feministas, violência de gênero e reprodução social. O curso serviu como ponto de partida para elaborarmos as reescritas feministas como um método jurídico: para além de alterar o resultado de um julgamento ou a forma de argumentação jurídica utilizada em uma decisão, afastando estereótipos de gênero ou modificando os parâmetros normativos, a reescrita contribuiria para situar o conflito em uma política de posicionamentos. A partir da utilização dos repertórios teórico-

práticos do conhecimento situado⁸, multiplicamos as perspectivas consideradas em um conflito ou litígio para pluralizar e alterar as posições dos sujeitos envolvidos, sendo possível contar outras histórias sobre o conflito e abrir possibilidades para arranjos mais justos.

Foi nesse contexto de debate e construção coletiva de metodologias para reescritas judiciais, dentro da ocupação Almerinda Gama, que traçamos a estratégia de reescrever a história da própria Casa, contando sobre o processo judicial movido pelo Estado, proprietário do imóvel buscando a reivindicação da propriedade, e o Movimento de Mulheres Olga Benário. A ação judicial foi distribuída em maio de 2022, dois meses após o início da ocupação, tendo o imóvel permanecido abandonado por quase uma década. Em sua petição inicial, a Procuradoria Geral do Estado (PGE) solicitou a antecipação de tutela, “*inaudita altera pars*”, sem ouvir a outra parte, o Movimento de Mulheres, para a determinação de desocupação imediata do imóvel.

Com o objetivo principal de criar uma “memória posicionada” da Casa, a partir dos repertórios cartográficos da “pedagogia situada”⁹ (ALMEIDA, FRANZONI, 2022; FRANZONI, 2023), iniciamos o processo de construção da metodologia de reescrita por meio de Linhas do Tempos sobrepostas, contrastando a história contada pelo processo judicial e a memória social do conflito. Reconstruindo marcos que não são os mesmos da ação reivindicatória, “cruzando” as representações, esse formato de Linha do Tempo possibilita a coleta e a construção de registros em diferentes parâmetros e indicadores, fazendo aparecer uma contranarrativa que problematiza a disputa jurídica e nos ajuda a pensar em outros modos de produção do espaço¹⁰.

Imagem1 - Oficinas na Casa Almerinda Gama



Crédito: Maria Eduarda Lessa

Para “reescrever a história” a partir da aglutinação de outras perspectivas foi preciso, primeiro, entender como a história processual é narrada na perspectiva do “mundo dos autos”. Para tanto, criamos uma “lente de aumento” por meio de indicadores¹¹ que nos permitiram esmiuçar cada ato processual, com a finalidade de auxiliar na extração das informações e posicionamentos dos sujeitos e ações presentes.

Demos o nome de “história institucional” para a reunião e a sistematização desses dados. Pelo emprego desse procedimento levantamos: (i) a nomeação dos sujeitos, que podem ter o privilégio de terem seus pontos de vistas legitimados na contação da história; (ii) as razões que motivam a utilização de argumentos de determinado viés em detrimento de outros; (iii) a época dos fatos narrados; e (iv) os pressupostos fáticos e jurídicos (provas e marcos normativos) que fundamentam as decisões e objetivos por trás de cada ato processual, com previsões das consequências no mundo real.

Baseado nas informações extraídas dessa matriz institucional, o discurso apresentado por determinadas escalas de poder do Estado interpreta a história do conflito a partir de uma visão que tende a reificar a posição das ocupantes e do movimento social por meio de uma estética indiciária: as mulheres e suas estratégias de ação seriam ilegais e não mereceriam escuta ativa. As petições da PGE acionam mecanismos linguísticos, como o uso do termo “invasoras” ao se referir às ocupantes, e descrevem a situação predial em termos de risco (sem apresentar provas), de formas a criminalizar o movimento social e as suas

práticas. A postura reiterada do Estado no processo de negar a oitiva das mulheres também é reveladora de sua omissão em contestar a lacuna de serviço público de enfrentamento à violência de gênero e a disputa pela função social do espaço.

Evidente que o “mundo dos autos” não é suficiente para contar a história da ocupação: a história processual é uma perspectiva parcial e limitada, com recortes jurídicos que, muitas vezes, não correspondem à realidade de uso do espaço e das relações sociais desenvolvidas na Casa. Mobilizando as estratégias do conhecimento situado, propusemos regenerar nossa visão para recompor as histórias, reescrevendo essa primeira versão da Linha do Tempo com registros oriundos das memórias do movimento social. A intenção da reescrita não é apagar ou hierarquizar uma história em detrimento da outra, mas adicionar à dimensão institucional a dimensão social, construindo uma “zona de contestação” em que cada versão contextualiza e contesta a outra, permitindo a corporificação e o rearranjo das posições dos sujeitos e do conflito social.

3. A MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REESCRITA

Na busca por resgatar a dimensão social da história da Casa, em meio às discussões sobre as fontes e as estratégias metodológicas, nos demos conta de que se tratava sobretudo de um trabalho de memória. O silenciamento das ocupantes no processo judicial nos apontava para a centralidade de escutá-las a partir daquilo que elas produziam coletivamente e de suas impressões subjetivas e individuais. A narrativa que buscamos estruturar, em oposição ao discurso mobilizado nos autos, parte do olhar das pessoas que lutaram para construir a Casa e da realidade material que vivenciam. A memória se colocou, portanto, como nosso instrumento de reescrita, tendo em vista tanto a disputa pela história da ocupação e do movimento, como a disputa política e social pelo espaço.

Em seus ensaios sobre o fazer histórico, Walter Benjamin defende o ato de rememorar como a única forma de a história não reificar o seu objeto, ou seja, de não pretender estabelecer uma imagem “eterna” do passado.¹² Isso porque a rememoração não se limita a evocar o passado, mas deseja transformá-lo para dar conta daquilo que ficou inacabado. Nesse sentido, o exercício de memória permite revificar o passado, entendendo-o como um campo aberto em permanente construção, para abarcar aquilo que ficou esquecido, que foi

silenciado ou apagado pelos relatos oficiais.¹³

No entanto, a aproximação entre história e memória encontrou resistência por parte dos defensores da historiografia como um “campo científico” capaz de elaborar um conhecimento objetivo do passado, que não admitiria as flutuações subjetivas da memória. Por isso desconfiavam do testemunho como fonte histórica e da história oral ou das histórias de vida como eixos disciplinares que teriam o mesmo rigor metodológico e, portanto, a mesma dignidade acadêmica do que, por exemplo, a história política e institucional. Essa postura de desconfiança em relação à memória se apoiava em pressupostos de neutralidade e de objetividade do conhecimento científico, já muito bem combatidos pela epistemologia feminista.¹⁴

No campo da historiografia, é fácil perceber como esses ideais operam para esconder os vieses e os jogos de poder que estão presentes na construção das narrativas sobre o passado. Basta pensar como a “história nacional” dos países foi apresentada como narrativa oficial do passado de cada sociedade, com pretensão de estabilidade e de veracidade, sem revelar quem tinha o poder de contar a história. Quando entendemos que esse relato não é neutro, na medida em que seleciona as datas, os eventos, os personagens e os lugares que são considerados, e atribui sentidos a esse conjunto de dados, percebemos que esses sentidos são atribuídos como efeito de memória. Ou seja, a história oficial escolhe qual memória ou quais memórias são levadas em conta, e essas memórias servem à construção de determinadas identidades – sociais e nacionais – e projetos políticos.

Compreender esse atravessamento necessário entre história e memória não significa cair em um relativismo e abdicar da possibilidade de um discurso científico ou igualar a história a uma escrita literária ou de ficção. Significa, antes, reconhecer a mutabilidade do conhecimento sobre o passado e a pluralidade de versões que ele comporta.¹⁵ Também implica reconhecer que, a partir da interpelação da memória, a história se transforma em “histórias, histórias parciais e plurais”, que refletem distintos modos de construção e distintas formas de vivenciar a realidade.¹⁶

O historiador francês Michael Pollak demonstra como a experiência subjetiva pode impactar na própria definição da cronologia de um período, tendo como exemplo a história alemã durante o regime nazista e a Segunda Guerra Mundial. Uma pesquisa que ouviu pessoas comuns que viveram nesse

período apontou que as datas indicadas como marcos não eram aquelas tradicionalmente consideradas, isto é, 1933, com a ascensão de Hitler, 1938, com o início da guerra, e 1945, com o fim do conflito. De modo distinto, as datas mais frequentemente lembradas foram 1935, ano em que houve uma estabilização do emprego e da renda familiar, e 1948, quando foi realizada uma reforma monetária que instituiu um mercado mais acessível e deu início a uma estabilização econômica.¹⁷ São referências que não substituem outras marcações do tempo, mas que permitem considerar recortes distintos da realidade e, assim, juntar mais fragmentos daquilo que constitui a representação, sempre incompleta, do passado.

Podemos, portanto, resumir alguns aspectos pelos quais a memória provoca a construção do conhecimento sobre o passado: primeiro, ela demonstra que os relatos da história oficial são também representativos de uma determinada perspectiva sobre o passado; segundo, ela estabelece uma ética para a reconstrução do passado comprometida em relembrar o que ficou apagado e esquecido; terceiro, ela admite que aquilo que conhecemos do passado é sempre parcial, está sempre em transformação e comporta diferentes versões; por último, recusa uma hierarquia entre dados apresentados como objetivos e subjetivos, porque entende que tanto os vestígios materiais como as impressões dos sujeitos importam para contar o passado, sendo que ambos dependem da maneira como serão lidos, posicionados e interpretados.

Voltando ao projeto de reescrita do processo judicial movido contra a Casa Almerinda, vimos que a história contada no “mundo dos autos” seleciona quem tem voz (atores formais do sistema de justiça, agentes do Estado, corpo técnico), quais os fatos e eventos considerados e como serão valorados (como invasão de propriedade, risco à segurança etc.). O trabalho de memória permite multiplicar as perspectivas consideradas a partir da escuta de outros sujeitos, com o potencial de perturbar a narrativa judicial, de contestá-la e de disputar os sentidos que ela produz. A construção das Linhas do tempo foi pensada para produzir o efeito direto e imediato de contraste: o que se vivia na realidade da Casa, das ocupantes, das abrigadas e de suas parcerias e redes de apoio, em contraposição ao que se passava nas movimentações processuais. Quais enredos existem no mundo da vida e escapam à representação do conflito pelo processo judicial?

A fonte primária utilizada como base para construir a matriz da memória

social advém dos registros na página do Instagram da Casa, que constitui uma ferramenta de comunicação do Movimento e organiza um repositório de informações sobre o funcionamento da ocupação, ao divulgar atividades promovidas, estratégias de ação, posicionamentos políticos defendidos, entre outras. A construção metodológica tem sido pensada em conjunto com as coordenadoras e ocupantes da Casa, não só para qualificar o trabalho de seleção e de enquadramento dos registros, a partir da escuta de suas vivências e impressões, mas também porque o exercício de memória se revela, em si mesmo, um meio pelo qual essas mulheres podem se apropriar dos próprios caminhos de militância, construídos dia após dia. Ou seja, a memória permite refletir sobre os aspectos que compõem a identidade do Movimento a partir de um olhar e de uma elaboração cuidadosa sobre sua própria práxis. Nesse sentido, constitui uma ferramenta fundamental de luta.

Partindo da página do Instagram, ao compilar e categorizar as postagens, observamos que elas indicam eventos de diferentes naturezas (incluindo ações voltadas ao financiamento da Casa, a cuidados de manutenção e de infraestrutura, à construção de parcerias e redes de apoio, à promoção de eventos culturais e festivos, à participação em mobilizações e protestos etc.), e que constroem significados no tempo. Assim, o trabalho de memória não implica apenas em selecionar o que deve estar representado na linha do tempo, mas também em definir as formas de representação.

Esse desafio ficou evidente na própria forma de representar o tempo e o espaço. O processo judicial apresenta uma organização linear de eventos com marcações do tempo pautadas pela estipulação de prazos e pela prática de atos que impulsionam ou freiam a movimentação do processo. Outra é a experiência do tempo a partir das dinâmicas concretas da ocupação, que ocorrem em múltiplas escalas – como a temporalidade do cotidiano e das tarefas diárias de organização, até a temporalidade contínua das ações de infraestrutura e das redes de apoio – e múltiplas velocidades, por vezes marcadas pela urgência, outras vezes por processos lentos e persistentes. Da mesma forma, o espaço é uma categoria central para a ocupação não só porque fundamenta sua luta, na disputa pela produção do espaço na cidade, mas porque suas atividades se materializam e tomam corpo no espaço – da própria Casa, da rua, da internet. Distante, portanto, da abstração do “não lugar” onde o processo judicial pretende se colocar, a memória social incorpora a espacialidade como categoria e elemento a ser representado, inclusive para que seja possível demonstrar como

as movimentações no “mundo dos autos” provocam movimentações nos espaços do “mundo real”.

As Linhas do tempo sobrepostas, que estão em processo de construção no momento em que escrevemos esse texto, em maio de 2024, buscarão dar conta dessas várias frentes de contestação abertas pelo trabalho de memória. Em contraste com o silenciamento e a recusa do sistema de justiça em ouvir a história da Casa e as histórias das ocupantes, busca destacar a finalidade de acolhimento da ocupação e, de alguma maneira, trazer ao regime do visível as histórias ordinárias que envolvem a Casa. Em contraste com a lógica descorporificada do processo judicial, busca apresentar a lógica feminista na produção do espaço a partir da ocupação de mulheres, na dimensão do cuidado e da reprodução social. Desafiando a própria construção de um “mundo dos autos”, apartado e autorreferenciado, busca evidenciar que no “mundo real” toda ação se expressa no espaço, onde afinal se manifesta o próprio Direito.

Ao final, não pretendemos que a história contada a partir da memória social invalide ou substitua a história institucional extraída do processo judicial. Entendemos que, ao colocá-las de forma sobreposta, em que cada uma serve de contexto e de contestação à outra, conseguimos mudar a forma de representar o conflito, ampliando, e não reduzindo, a sua complexidade. Não se trata, tampouco, apenas de incorporar outra perspectiva – aquela das subalternizadas –, mas de desafiar as próprias lentes de análise, renovando as perguntas que são postas e a nossa própria capacidade de imaginação política e social. Quem e como se cumpre a função social do imóvel? Como se produzem os serviços públicos? O que é violência de gênero? Quais políticas revivem o centro da cidade?

No cruzamento dessas perguntas, a reescrita da história da Casa Almerinda Gama se encontra com a reescrita da própria Rua da Carioca, que regenera a nossa visão sobre os sujeitos, os termos e as implicações das disputas pelo espaço na cidade e no centro do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).
- CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
- DE ALMEIDA, P. O.; ÁVILA FRANZONI, J. Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 249-280, 2022. DOI: 10.26512/revistainsurgncia.v8i1.40885.

FRANZONI, Julia Ávila. *O direito & o direito: histórias da Izidora contadas por uma fabulação jurídico espacial*. Tese, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

HARAWAY, Donna J. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 1995. p. 07-41.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas* v. 1, n. 93, p. 7-32, 1993.

MAGALHÃES GOMES, C.; CARVALHO, C. P.; FRANZONI, J. (2023). Método Transfeminista de Reescrita de Decisões Judiciais: Perspectivas Teóricas e Caminhos para sua Aplicação. *Direito Público*, 20(106). <https://doi.org/10.11117/rdp.v20i106.7172>

MAGALHÃES, C.; PAIVA, C.; FRANZONI, J. Julgando em Perspectivas Transfeministas: a reescrita de um caso sobre mulheres trans e travestis no sistema carcerário. In: *Reescrevendo decisões judiciais em perspectiva feminista: a experiência brasileira*. (Fabiana Severi, organizadora). Ribeirão Preto (SP): IEA / FDRP-USP, 2023.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212

TODOROV, Tzvetan. *Memoria del Mal, Tentación del Bien*: indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

¹ Disponível em: <https://www.laba-ufrrj.com/>.

² Coordenação Nacional do Movimento de Mulheres Olga Benário. *Cartilha do Movimento de Mulheres Olga Benário*, 3ª edição, 2021.

³ Data Senado em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência (OMV). Fonte: Agência Senado, 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/02/28/datasenado-divulga-pesquisa-de-violencia-contra-a-mulher-nos-estados-e-no-df#:~:text=Rio%20de%20Janeiro%2C%20Rond%C3%B4nia%20e,de%20Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20Mulher.>>>

⁴ Filme realizado na 2ª Oficina de Produção Audiovisual do Núcleo de Audiovisual e Documentário FGV/CPDOC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U0oc8sux7yI>>

⁵ Estatuto Social da Associação Almerinda Gama, 2022.

⁶ (0130222-82.2022.8.19.0001) – PROCESSO ORIGINÁRIO – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO – 1ª INSTÂNCIA – DISTRIBUÍDO EM 20/05/2022.

⁷ O projeto resultou na publicação de um livro com reescritas produzidas pelas integrantes da rede (SEVERI, 2023), bem como na organização de dois dossiês temáticos nas Revistas de Direito Público e Revista Direito & Práxis. V. FRANZONI, J.; MAGALHÃES, C.; PAIVA, C. Julgando em Perspectivas Transfeministas: a reescrita de um caso sobre mulheres trans e travestis no sistema carcerário. In: *Reescrevendo decisões judiciais em perspectiva feminista: a experiência brasileira*. (Fabiana Severi, organizadora). Ribeirão Preto (SP): IEA / FDRP-USP, 2023; MAGALHÃES GOMES, C., CARVALHO, C. P., & FRANZONI, J. (2023). Método Transfeminista de Reescrita de Decisões Judiciais: Perspectivas Teóricas e Caminhos para sua Aplicação. *Direito Público*, 20(106). Disponível em: <https://doi.org/10.11117/rdp.v20i106.7172>.

⁸ HARAWAY, Donna J. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, 1995.

⁹ DE ALMEIDA, P. O.; ÁVILA FRANZONI, J. Cercos e tramas de pedagogia situada: ensino do Direito em campos de várzea. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 249-280, 2022. FRANZONI, Julia Ávila. *O direito & o direito: histórias da Izidora contadas por uma fabulação jurídico espacial*. Tese, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

- ¹⁰ Essa estratégia tem como referência a metodologia da pesquisa em FRANZONI, *op. cit.*, 2018.
- ¹¹ Utilizamos 5 (cinco) indicadores para o mapeamento da história institucional: (i) data: permite a localização do ato no tempo para traçar a relação temporal entre a luta institucional e a luta social do conflito nas redes e nas ruas; (ii) ato/movimentação processual: indica o nome técnico do ato processual, por exemplo, petição inicial; (iii) natureza: indica o objetivo e finalidade do ato processual, o que está sendo requerido ao juiz, ou o que está sendo determinado por ele, por exemplo, “solicita a imediata remoção das ocupantes”; (iv) sujeitos: quem são os atores/atrizes responsáveis pelo ato, por exemplo, juiz; e (v) fonte: onde estão localizadas cada uma das informações, indica o número da página do processo e anexos.
- ¹² BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 231.
- ¹³ CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001, p. 44.
- ¹⁴ HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas* v. 1, n. 93, p. 7-32, 1993.
- ¹⁵ TODOROV, Tzvetan. *Memoria del Mal, Tentación del Bien: indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Ediciones Península, 2002, p. 80.
- ¹⁶ POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212, p. 208.
- ¹⁷ POLLAK, *op. cit.*, p. 207-8.

CAPÍTULO 4

O *FUNK* COMO INSTRUMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR: DISSEMINANDO O CONHECIMENTO JURÍDICO NO PROGRAMA CURUMIM (VOLTA REDONDA/RJ)

Letícia da Silva Diorio

INTRODUÇÃO

No presente artigo eu pretendo sistematizar o processo da pesquisa e elaboração da dissertação de mestrado, a qual desenvolvi no Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC-UFF). A construção da dissertação analisa o *funk* como uma ferramenta útil na propagação da educação jurídica popular à luz da disseminação do conhecimento jurídico no Programa Curumim, localizado em Volta Redonda/RJ.

As técnicas de pesquisa utilizadas partiram de uma abordagem qualitativa, sendo estruturada pela observação participante dentro do campo, cujas ações foram realizadas com os adolescentes do “grupo vermelho”¹ do Programa citado.

De acordo com Becker não existe uma divisão entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, uma vez que “ambos os tipos de pesquisa tentam observar como a sociedade funciona, descrever a realidade social e também responder a questões específicas sobre a realidade social”². Diante dessa noção de ausência de dicotomia, esses tipos de pesquisa não são incompatíveis, ou seja, não há oposição. As oposições estão, eventualmente, nos paradigmas que embasam as pesquisas. Inclusive, segundo a pesquisadora Minayo, “estas pesquisas, do ponto de vista epistemológico, têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação”³.

Desde os detalhes mais gerais aos mais específicos, todas as observações foram registradas em um diário de campo. Isso porque os pesquisadores que

adotam essa abordagem ressaltam a necessidade de “colocar tudo dentro dos seus registros, mesmo aquilo que possa parecer inútil, e têm que continuar a fazer isso até que eles tenham certeza que não vão mais usar os dados sobre certos temas”⁴.

Nesse sentido, a pesquisa também é descritiva, uma vez que “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”⁵.

Sobre a observação participante, o “pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”⁶.

Além disso, a pesquisa de campo

foca em uma comunidade, não necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana. É desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado [...] para captar explicações e informações sobre o que ocorre neste grupo⁷.

As fontes primárias utilizadas foram as observações detalhadas por mim e que foram extraídas do diário de campo. Já as secundárias foram livros, teses e artigos, que versam sobre o tema.

Em síntese, por ser uma pesquisa de natureza eminentemente empírica, o desenvolvimento desta foi construído, principalmente, com base em dados coletados por mim, como já mencionado. A seguir, apresento as atividades realizadas no Programa Curumim diante das opções metodológicas propostas.

DESENVOLVIMENTO: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA CURUMIM DO BAIRRO 249

Quando o recorte é posto diante da educação popular, podemos destacar que esta deve estar engajada com os anseios de toda a população. Segundo Brandão,

[...] a Educação Popular é a prática pedagógica que participa, por meio de diversas situações e instrumentos, do processo de um saber orgânico das classes populares (quando [...] aprendem, a partir de sua própria política, a ler a sua própria história) que serve à produção do poder das classes populares⁸.

Ademais, essa vertente da educação proporciona oportunidades para iniciar ações comprometidas com as lutas populares às vistas da conscientização e do

engajamento, visando à libertação, emancipação e participação como agentes ativos no processo. Ainda nessa perspectiva,

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo”⁹.

A educação popular convive com a aventura do partilhar o aprender e o saber. Isso porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”¹⁰ e, por essa razão, é possível dizer que o ensinar e o aprender estão interligados. Paralelo a essa ideia, destaco que “a primeira forma de defesa dos direitos é a que consiste no seu conhecimento”¹¹.

É nesse sentido que a dissertação apresentou a sua relevância, possibilitando que adolescentes do Programa tivessem acesso à socialização do saber jurídico e, conseqüentemente, puderam conhecer parte dos seus direitos através da educação jurídica popular. Para tanto, utilizei a “linguagem do *funk*”, a qual foi um ponto de conexão entre mim e os adolescentes e que eu considero um instrumento relevante e cultural.

O Programa Curumim é vinculado à Casa da Criança e do Adolescente da Cidade de Volta Redonda/RJ (CCAVR). De acordo com a definição da própria CCAVR, trata-se de um

serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Programa Curumim tem por objetivo trabalhar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo como objetivo propiciar o desenvolvimento pessoal e social, realizando atividades nas áreas de educação, saúde, esporte, lazer e recreação, assegurando-lhes, ainda, por meio de ações integradas o atendimento de suas necessidades básicas¹².

As sedes do Curumim ficam localizadas no bairro Volta Grande III e no bairro 249, ambos situados em Volta Redonda/RJ. É um Programa que existe há 24 anos e está vinculado à Casa da Criança e do Adolescente, cujo principal objetivo é atender as crianças em risco e em vulnerabilidade social¹³. A notícia veiculada no jornal local “Diário do Vale” (2019) informa que o referido programa atende 195 crianças e adolescentes no bairro Volta Grande III, nos dois turnos. Já no bairro 249, atende 120 crianças e adolescentes e funciona em um espaço da Igreja Nossa Senhora de Lurdes.

A estrutura do Curumim do bairro 249, local onde eu desenvolvi as ações, é

composta por um pátio coberto, seis banheiros, espaço para alimentação, cozinha, duas secretarias, três salas, sendo uma para cada grupo (amarelo, azul e vermelho). Convém ressaltar que o Programa não é uma escola formal¹⁴. Ademais, o serviço de convivência é pautado no contraturno escolar¹⁵ e conta com a atuação de educadores, voluntários, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e equipe técnica. As crianças e adolescentes que estudam no período da tarde podem frequentar o Programa das 8h ao 12h, já as que estudam no período da manhã, podem frequentá-lo das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Programa oferece café da manhã, almoço e lanche.

As atividades são realizadas com base em temas educacionais, saúde, esporte, lazer e recreação. Por exemplo, no ano de 2023 foram realizadas no Projeto Curumim do bairro 249 atividades como: aulas de meio ambiente e sustentabilidade, circo, dança, teatro, música, valores humanos, palestras e dinâmicas pontuais com temas de saúde, educação e lazer. Embora não tenha sido durante todo o ano de 2023, ao final deste, também foram realizadas as dinâmicas referentes a esta pesquisa que serão detalhadas a seguir.

A faixa etária para iniciar no programa é de 4 anos. Por se tratar de um serviço continuado, é possível que a criança e/ou adolescente fique no Curumim até os 18 anos completos. Logo, a maior parte dos integrantes ingressa aos 4 anos no grupo amarelo, quando completam 9 anos passam para o grupo azul e aos 12 anos completos passam para o grupo vermelho até atingir a idade adulta.

No período da pandemia pela Covid-19, não foi possível manter o Programa em pleno funcionamento. O retorno oficial da unidade estudada, isto é, do bairro 249 ocorreu em julho de 2023.

Durante a execução da pesquisa, eu desenvolvia as atividades propostas com os adolescentes do grupo vermelho que possuem entre 12 a 18 anos. Elas foram realizadas às terças e quintas-feiras, das 9h até 11h. À época da pesquisa, o grupo vermelho era composto por 31 adolescentes entre os turnos da manhã e tarde. Todavia, no período da manhã eram ao todo 17 adolescentes, sendo 10 do sexo biológico masculino e 7 do feminino. Dos 17, 16 adolescentes possuem vínculo com uma escola formal e a maioria deles reside e estuda em bairros próximos do Projeto Curumim.

Na sequência, apresento as atividades que foram realizadas ao longo dos encontros e que foram imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro dia em campo, eu tentei visualizar o máximo de interações,

conhecer o espaço e as relações sociais que eu ia analisar e trabalhar. Eu me dei a oportunidade de conviver, sentir como eram os adolescentes, compreender o lugar de cada um deles, bem como aquilo que estava acontecendo.

Eu tinha em mãos o meu diário de campo e, à medida do possível, registrava fatos e comportamentos que julgava importantes. Isso ocorria durante as atividades ou em casa logo após a realização das dinâmicas. Destaco que determinadas interações não são passíveis de serem coletadas em entrevistas. Assim, é necessário observar e sentir o que está acontecendo naquele meio e, por isso, permiti que os adolescentes me vissem como uma pessoa próxima deles. Ademais, todas as atividades foram realizadas na presença da educadora do grupo vermelho.

Nesse primeiro dia, estavam presentes 9 adolescentes. Começamos, então, a refletir sobre o *funk* enquanto cultura. Foi possível perceber desde esse momento o desenvolvimento das ideias e a vontade que os adolescentes tinham para contribuir com a atividade. Foi realmente uma “quebra de gelo”. Logo em seguida, inseri temas básicos sobre direitos fundamentais e humanos, relacionando com algumas letras de *funk*. Considerando que para esse dia eu tinha organizado um momento para apresentação e conhecimento dos interesses, como mencionado, deixei o ambiente mais descontraído e as principais discussões foram sendo construídas.

Quando os adolescentes foram questionados de forma individual sobre o porquê gostam ou não do *funk*, os que não gostam esclareceram que a melodia pode até ser boa, mas as letras são “pesadas”, objetificam o corpo das mulheres e, em alguns casos, há uma dominação em relação a esses corpos. Por outro lado, os que gostam (que foi a maioria) relataram que os *funks* atuais possuem íntima relação com a possibilidade de sonhar, ostentar e representar que aquele que vem “debaixo” pode chegar ao topo, exemplificando as melodias do MC Poze do Rodo. Ressaltaram ainda que alguns MCs retratam a realidade na qual eles estão inseridos.

As primeiras percepções foram: os adolescentes do Programa Curumim, de um modo geral, gostam de *funk* (alguns preferem apenas os clássicos). Eles destacaram que tinham interesse que eu trabalhasse o *funk* com o “aprendizado dos direitos”¹⁶ para ser mais atrativo, já que estavam cansados de “mais do mesmo”¹⁷. Além disso, seria importante reproduzir algo que eles já vivem, haja vista que as experiências são válidas e isso seria o “empoderar sobre o que já se

vive”. Nessa oportunidade, os adolescentes destacaram os seus temas de maior interesse: racismo, *bullying*, machismo, direitos humanos, violência contra mulher, segurança pública e desigualdade nas comunidades.

No segundo encontro, eu experimentei as surpresas da pesquisa de campo. Isso porque os adolescentes tiveram uma atividade extra e eu não tive tempo hábil para desenvolver o que havia planejado para o dia. Ainda assim, permaneci com eles durante a execução da referida atividade e observei atentamente como as interações iam ocorrendo. Ao final desse dia, eu detalhei no meu diário de campo como a ação ocorreu e, enquanto pesquisadora, notei o que eu não gostaria de reproduzir com os adolescentes¹⁸.

No terceiro encontro, assistimos o filme “o corpo é nosso!”. É um roteiro de 2019, dirigido pela cineasta e roteirista brasileira Theresa Jessouroun que explora as diferenças entre a trajetória das mulheres brancas e negras ao longo da história. Além de discutirmos em uma roda de conversa a origem do *funk* no Brasil, já que esse estilo é muito utilizado nas cenas do filme, tratamos sobre libertação do corpo da mulher brasileira e o machismo presente na nossa sociedade. A partir do filme, debatemos sobre os desafios que as mulheres brasileiras ainda enfrentam em termos de desigualdade de gênero e raça. Nessa oportunidade, destaquei alguns pontos importantes sobre questões de gênero e raça dentro da Declaração Universal de Direitos Humanos, Lei Maria da Penha (11.340/2006) e Lei do Feminicídio (13.104/2015).

Os temas jurídicos foram abordados e, à medida que as dúvidas surgiam, as discussões eram ainda mais aprofundadas. Todo o debate foi construído em uma roda de conversa, com intuito de facilitar a troca de saberes e experiências do grupo. Diferentemente do ambiente, muitas vezes hostil da sala de aula formal, no qual o professor e/ou profissional é o protagonista, optei por tratá-los como os verdadeiros sujeitos do conhecimento. Isso porque,

Ao afirmar-se sujeitos de conhecimentos, de culturas, ao defender seus territórios de existência, de trabalho, de lutas como lugares de culturas, de memórias, valores, conhecimentos, trazem para o campo do conhecimento a diversidade de experiências sociais de produção de conhecimentos. Trazem a diversidade de verdades em contraposição à dicotomia saber verdadeiro *vs* saber falso. Trazem a pluralidade de sujeitos de produção de conhecimentos em contraposição à dicotomia coletivos produtores e meros consumidores do saber verdadeiro, único¹⁹.

É interessante que as adolescentes pontuaram diversas ações machistas dos seus colegas e dos seus familiares. Algumas destacaram que antes não as enxergavam como violação de liberdades e/ou direitos, mas, a partir do

conhecimento adquirido, teriam mais atenção em relação às atitudes machistas, misóginas e sexistas das pessoas que as cercam diariamente.

No quarto encontro, realizamos uma atividade que já estava prevista para o grupo vermelho, denominada como mural “Vozes”. O intuito dessa atividade era que os adolescentes pudessem expressar aquilo que sentiam em relação ao Programa Curumim, suas vidas pessoais e/ou sobre as últimas dinâmicas realizadas. Em que pese a ausência de relação direta com a pesquisa, pelo menos num primeiro momento, notei que alguns adolescentes utilizaram as propostas do terceiro encontro para elaboração da bandeira que iria compor o mural. Nesse momento, tive mais um aprendizado: no campo, nada se perde, tudo se constrói; ainda que a sua proposta não consiga atingir o grupo em sua totalidade, se você conseguir despertar o interesse de um(a), é sinal que está no caminho certo.

Para o quinto encontro, iniciamos o debate sobre racismo, segurança pública e desigualdade nas comunidades. Foram temas intensos e renderam três encontros, inclusive finalizei com questões sobre corpo e território, em razão do interesse dos adolescentes. Para trabalhar com o tema sobre racismo, convidei um colega de mestrado e a assistente social do Programa Curumim. O interessante dessa atividade foi o diálogo inicial acerca dos sonhos dos adolescentes e do que era felicidade para eles. Houve uma combinação entre a discussão proposta e o funk que introduziu o nosso encontro: “rap da felicidade”. Este retrata com frequência em seus versos: “eu só quero é ser feliz/andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é/e poder me orgulhar/e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.” Apesar de não adentrar fortemente no tema sobre território, o que era previsto para o encontro seguinte, a discussão partiu sobre as experiências dos adolescentes do grupo vermelho em contextos em que eles, infelizmente, sofreram e vivenciaram o racismo.

Sobre o aspecto legal, discutimos de forma detalhada a Lei do Racismo (7.716/1989), a Lei de Crimes Raciais (14.532/2023) e o Estatuto da Igualdade Racial (12.288/2010). Além da parte legislativa, conversamos sobre a criminalização da cultura negra e finalizamos com a exposição do Caso Simone Diniz *vs.* Brasil²⁰. Para a dinâmica, além de trabalhar com a trajetória da cantora Ludimilla e as principais notícias da sua carreira que, na maioria das vezes, são inviabilizadas, propusemos uma atividade chamada “isso é coisa de preto”. A partir dela, apresentamos a história de pessoas pretas que fizeram e fazem

diferença na sociedade. Somente a título de exemplos, citamos: Laudelina de Campos Melo, Antonieta de Barros, Marie Beatrice, Garrett Morgan, Gladys West, Valerie Thomas, Marie Croak, Dandara, Zumbi dos Palmares, entre outros. Com destaque ao Mestríssimo “Pedro D’Água Limpa”, residente da cidade de Volta Redonda/RJ que é historiador, escritor, jogueiro e ativista da igualdade racial.

Entre o quinto e o sexto encontro, iniciamos a segunda parte do debate cujos temas foram: segurança pública e desigualdade nas comunidades, corpo e território. Iniciamos com as músicas do MC Cabelinho (*Little Hair*), saudade parte 2 e ringue da vida. A partir da análise de letra da primeira música, delimitamos o primeiro recorte: o racismo estrutural, a brutalidade das operações policiais dentro das comunidades e a morte de diversos inocentes nestas. Já na letra da segunda música, conseguimos traçar o seguinte recorte: a resiliência, a determinação e a luta diária das pessoas que residem nas comunidades.

É interessante destacar que, ao observar as reações dos adolescentes, pude perceber que os funkeiros que eles mais admiram são: MC Cabelinho (*Little Hair*), MC Poze do Rodo e MC Tz da Coronel. Uma parte menor do grupo tem preferência por funkeiros mais clássicos como, por exemplo, MC Marcinho. Mesmo diante dessa dicotomia, consegui alcançar bons resultados nas dinâmicas abordadas.

Após isso, iniciamos o jogo 24 por 7: desembolando o racismo cotidiano²¹. O objetivo principal deste era encorajar os adolescentes a discutir as suas experiências pessoais a fim de retomar a reflexão coletiva que havíamos feito no último encontro. Uma observação importante é que diante das diversas situações colocadas, como, por exemplo, uma criança que deixa de ir à escola em razão da vergonha que sente do seu cabelo, não foi encarada como racismo para parte do grupo, mas, ao sentirem as experiências dos outros colegas, passaram a enxergar tal exemplo como racismo. Vale destacar o caso de uma adolescente negra que compartilhou algumas experiências pessoais sobre as práticas de racismo que ela já vivenciou, embora tenha afirmado a todo o momento que se considera uma pessoa branca. Nessa oportunidade, os adolescentes ressaltaram que a enxergam como uma pessoa negra e, justamente por isso, ela sofreu com práticas racistas, assim como eles.

Buscando relacionar os temas, retomamos as dinâmicas com outras músicas,

até mesmo para abarcar os interesses daqueles que possuem preferência por *funks* mais clássicos. Nessa seara, trabalhamos com: Cidinho & Doca (rap da felicidade), Amilcka e Chocolate (som de preto) e, por fim, discutimos um *feat.*, dos MCs Ryan SP, Nog, Kevin, Lele JP, Salvador da Rima e GP, cujo nome é “vergonha pra mídia 3”. Com a introdução musical, passamos a discussão para o tema corpo e território que, notadamente, guardou relação com segurança pública e desigualdade nas comunidades.

A partir das discussões propostas, debatemos sobre os bairros que os adolescentes residem, os bairros que eles estudam e os principais locais que vão para ter lazer. Foi interessante que os adolescentes do sexo biológico masculino, em sua maioria, relataram as abordagens policiais que já sofreram, seja indo ou voltando para a escola ou em locais de lazer. Identificaram, ainda, o que é a “cara do crime” fazendo alusão ao *funk* “a cara do crime – nós incomoda” (MC Poze do Rodo, Bielzin, PL Quest, MC Cabelinho)²². Isso porque, segundo eles, frequentemente são abordados pelos policiais em razão da sua cor, vestimenta, estilo de vida e por serem a “cara do crime”. Contudo, em que pese nunca encontrarem nada ilícito com os adolescentes, segundo eles, na maioria das vezes, as abordagens são truculentas.

Todavia, claro, tudo isso tem relação com o território, os corpos envolvidos e a identidade desses adolescentes e pelas conclusões mais básicas pude perceber que, assim como os MCs, para eles: “[...] nada nessa vida vai mudar minha essência de cria” (MC Cabelinho *feat.*, Bielzin, Tz da Coronel e MC Poze do Rodo – Essência de cria)²³. Consegui perceber, então, como o *funk*, além de retratar a realidade de muitos desses adolescentes, também cria essa noção de pertencimento, empoderamento e produção de identidades.

Como já citado, o objeto da pesquisa é dinâmico e pode sofrer com certas intercorrências. Sendo assim, os dois últimos encontros foram destinados exclusivamente para finalizar a decoração da apresentação de final de ano do grupo vermelho, bem como ensaios para esta. Mesmo sem desenvolver dinâmicas pensadas com eles, optei por continuar participando das atividades, em razão dos laços de afetividade e vínculos construídos. A pesquisa de campo também envolve isso, é importante destinar um tempo para trabalhar com ações que vão além do seu estudo. Com isso, no dia 20 de dezembro de 2023, ocorreu a festa de final de ano do Programa Curumim e eu, felizmente, fui agraciada com o convite e pude participar desse momento tão especial para as crianças,

adolescentes, profissionais envolvidos e familiares.

Finalizo o meu relato de campo esclarecendo que a minha visão pessoal e acadêmica mudou consideravelmente com essa experiência. Estou feliz por ter tido a oportunidade de estar no Programa Curumim e ter desenvolvido as atividades com o grupo vermelho. Hoje, mais do que nunca, eu tenho grande apreço pela pesquisa social e de campo.

CONCLUSÃO

Pela perspectiva freiriana, principalmente à luz da obra “educação como prática da liberdade”²⁴ de um modo geral, a relevância da educação popular se dá em razão da sua capacidade transformadora e libertadora. A educação é uma ferramenta de conscientização e de emancipação dos grupos, especialmente das classes oprimidas. Entretanto, ao fomentar a educação com base no diálogo, na troca de experiência acerca das realidades vivenciadas e na promoção da reflexão crítica sobre as estruturas de poder, é possível notar a presença de uma ação transformadora no âmbito da educação.

O principal objetivo deste artigo foi descrever o percurso das atividades realizadas ao longo da pesquisa de campo no Programa Curumim e como elas foram importantes no processo de construção do saber. Ressalto que, a cada ação desenvolvida, eu tive a oportunidade de ensinar e aprender, valorizando as experiências pessoais de cada adolescente. Não seria possível abordar temas jurídicos de modo tão exitoso sem a “participação” dos MCs mencionados, sem as dinâmicas propostas e sem a vontade de cada integrante do grupo vermelho em se tornar sujeitos participantes e não apenas “receptores”²⁵.

Nesse momento, tenho certeza que foi por meio do uso do *funk* que eu me comuniquei melhor com o grupo vermelho e consegui disseminar o conhecimento jurídico com base em temas sobre racismo, *bullying*, machismo, direitos humanos, violência contra mulher, segurança pública e desigualdade nas comunidades.

Concluo que o *funk* teve um papel significativo no âmbito das ações sobre a educação jurídica popular ora propostas. Isso porque as músicas trabalhadas abordaram questões sociais e jurídicas, oferecendo uma oportunidade para a análise crítica e trocas de experiências significativas durante as ações realizadas. Do meu ponto de vista, ao integrar o *funk* à educação jurídica popular, eu e o grupo vermelho criamos um espaço de sensibilidade e aprendizado, estimulando

o engajamento desse grupo em relação às questões jurídicas e sociais pertinentes às comunidades em que vivem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Júlio. **Programa Curumim atende crianças e adolescentes na volta grande III**. Diário do Vale, Volta Redonda/RJ, 07 de abril de 2019. Disponível em: <https://diariodovale.com.br/cidade/programa-curumim-atende-criancas-e-adolescentes-no-volta-grande-iii/>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- AMILCKA; CHOCOLATE. **Som de Preto**. Videoclipe Oficial. [S.l.: s.n.], 2009. 1 vídeo (4 min e 12 s). Publicado pelo canal Amilcka e Chocolate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4aai7Bj2NY>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- ARROYO, Miguel G. (2014). **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BECKER, Howard S. A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, vol. 1, n. 2, jul., p. 184-198, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- _____. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Papirus, 1986.
- CABELINHO, MC. **Ringue da Vida**. Prod. DallAss & Ariel Donato. [S.l.]: Gravadora, 2023. 1 faixa de áudio (3 minutos e 01 segundo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZ0Snc1rHE>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- CABELINHO, MC. **Saudade Pt 2**. Participação de BORGES. Produção de AJAXX e NECO. [S.l.]: Gravadora, 2023. 1 faixa de áudio (3 min e 23 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8JFcR_PQMpo. Acesso em: 7 jan. 2024.
- CABELINHO, MC; BIELZIN; TZ DA CORONEL; MC POZE DO RODO. **Essência de Cria**. Prod. NEO BEATS. [S.l.], 2022. 1 arquivo de áudio (2 minutos e 53 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyDElqwFnYIL>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- CIDINHO & DOCA. **Rap da Felicidade** [Vídeo Oficial]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**/Paulo Freire. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v14n50/v14n50a03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.
- HARIEL, MC. **Vergonha pra mídia 3** (part. Salvador da Rima, Nog, MC Lele JP, MC GP e MC Ryan SP). [S.l.: s.n.], [s.d.]. MP3.
- MAGNO, Patrícia. **Caso Simone André Diniz vs. Brasil**. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/dh-na-corte/caso-simone-andre-diniz-vs-brasil/>. Acesso em: 15 maio 2024.
- MINAYO, M.C.S. (1994). **O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, 2ª ed.. SP-RJ: Hucitec-Abrasco.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**: Tomo III – Estrutura Constitucional do Estado. 5ª ed. rev. e actual. Coimbra: Coimbra Editora, 1988.

POZE DO RODO, MC (intérprete). **Eu Fiz o Jogo Virar**. Ajaxx; Galdino (produtores). [2022]. Arquivo de áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FXRfr5-n4bY>. Acesso em: 7 jan. 2024.

POZE DO RODO, MC; Bielzin; PL Quest; Cabelinho, MC. **A Cara do Crime**: Nós Incomoda. Prod. Neobeats. [2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2PRAiVs3MVc>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

¹ Atualmente, existem três grupos no Programa Curumim: amarelo, azul e vermelho. A faixa etária para iniciar no Programa é de 4 anos. Por se tratar de um serviço continuado, é possível que a criança e/ou adolescente permaneça no Curumim até os 18 anos completos. Logo, a maior parte dos usuários ingressam aos 4 anos no grupo amarelo, quando completam 9 anos passam para o grupo azul e aos 12 anos completos passam para o grupo vermelho até atingirem a idade adulta.

² BECKER, Howard S. A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, vol. 1, n. 2, jul., p. 186, 2014.

³ Minayo, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: Pesquisa Qualitativa em Saúde (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco, p. 32, 1994.

⁴ BECKER, *op. cit.*, p. 188.

⁵ SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, p. 21, 2000.

⁶ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, p. 130, 2007.

⁷ GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, p. 53, 2002.

⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. Campinas: Papirus, p. 80, 1986.

⁹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, p. 141-142, 2002.

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 2008.

¹¹ MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**: Tomo III – Estrutura Constitucional do Estado. 5ª ed. rev. e actual. Coimbra: Coimbra Editora, p. 229, 1988.

¹² Essa definição foi extraída do site da Casa da Criança e do Adolescente da Cidade. Não há data de quando foi publicada, nem informações sobre autor(a). Disponível em: <https://www.ccavr.org.br/>.

¹³ Esse dado foi extraído de uma publicação do Facebook do Programa Fato Popular, na qual a coordenadora da época pedia ajuda da população em razão de um período de instabilidade financeira. Sendo assim, ela explicou um pouco sobre o Programa. Todavia, não localizei a notícia publicada no site do Fato Popular, razão pela qual deixo disponível o vídeo da rede social citada. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=536370374482852>.

¹⁴ Com base nas ideias de Gohn (2006, p. 28), a educação formal ocorre em espaços sistematizados de educação, existem níveis, séries e disciplinas, sendo o professor o agente principal na construção do conhecimento. Já a educação não formal é caracterizada pelo acesso à educação fora dos espaços institucionais, mas o ensino-aprendizagem pode ser explorado através da educação formal. Por fim, a educação informal se dá de maneira ocasional, dependendo de agentes de socialização, como, por exemplo, a família, amigos e colegas de trabalho, que transmitem espontaneamente suas crenças, valores, conhecimentos e experiências.

- ¹⁵ Contraturno escolar é o período em que as crianças e os adolescentes não estão na escola formal. No caso daqueles que estudam à tarde, o contraturno escolar corresponde ao período da manhã e vice-versa.
- ¹⁶ À medida em que as atividades iam se desenvolvendo, eu expliquei como seria a abordagem, isto é, a utilização da educação jurídica popular, bem como os conceitos sobre educação formal, não formal e informal.
- ¹⁷ Conforme explicado por eles e diante de um viés coloquial, “mais do mesmo” significa propostas que apenas levam determinadas demandas e informações sem a possibilidade de uma participação mais ativa. Como ensinado por Paulo Freire (1996), seria a exemplo a educação bancária, na qual eles apenas escutam as informações que estão sendo repassadas, sem possibilidade de discutir as suas experiências pessoais, compartilhar situações e pontuar o que acham interessante.
- ¹⁸ De forma resumida, uma universidade propôs uma atividade para os adolescentes do grupo vermelho. Os discentes iniciaram a discussão destacando a importância de uma alimentação saudável. Após as exposições, entregaram uma folha branca para cada adolescente e solicitaram que eles fizessem um “diário alimentar”, escrevendo quais alimentos eles tinham consumido nas últimas vinte e quatro horas. Um adolescente, de 15 anos, ainda apresenta dificuldade para desenvolver atividades escritas, logo não conseguiu participar de modo exitoso. Ainda assim, eu o auxiliei de modo discreto para que ele pudesse contribuir com a atividade. Outro ponto marcante é que alguns adolescentes colocaram em sua folha que não haviam consumido “nada” ou apenas os alimentos que tinham ingerido no Programa Curumim. Nessa oportunidade, foram advertidos que deveriam comer mais frutas e legumes. Ao ser questionado o motivo pelo qual um dos adolescentes não consumia “pepino”, “mamão” entre outras verduras, legumes e frutas, ele respondeu: “eu como o que tem na minha casa, nem sempre tem isso tudo.” Do meu ponto de vista, antes de fazer qualquer tipo de atividade, pesquisa, em geral, temos que entender o ambiente que vamos adentrar. Por essa razão, considero importante trazer essa nota, para que possamos refletir sobre as propostas que levamos a campo. Afinal, a exemplo do Programa Curumim, muitos integrantes só conseguem consumir alimentos que são disponibilizados por este. Destaca-se que o Programa recebe doações de alguns mercados, instituições, mas nem sempre consegue entregar um plano alimentar completo. Nessa perspectiva, cabe uma reflexão: desenvolver uma pesquisa de campo pode ser algo empolgante para muitos, mas estamos preparadas(os) para lidar com a realidade do campo?
- ¹⁹ ARROYO, Miguel G. (2014). **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 217, 2014.
- ²⁰ O caso Simone Diniz é um exemplo de discriminação racial no recrutamento e seleção para emprego e racismo. Em resumo, em 1997, Simone, uma mulher negra, respondeu a um anúncio de emprego para empregada doméstica e ao ser indagada pelo telefone sobre a cor de sua pele, que de pronto afirmou ser negra, foi informada que não preenchia os requisitos para o emprego. Simone denunciou a discriminação racial sofrida e o anúncio racista à Subcomissão do Negro da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção São Paulo, e, acompanhada de advogado, prestou *notitia criminis* junto à então Delegacia de Crimes Raciais. Foi instaurado Inquérito Policial para apurar a eventual violação do artigo 20 da Lei 7.716/89. O Ministério Público, único legitimado para iniciar a ação penal, pediu arquivamento do processo fundamentando falta de indícios de que o ato constituísse crime de racismo. Diante de muita luta, o caso chegou na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e restou evidente que o Brasil havia violado a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, recomendando ao país medidas para combater a discriminação racial no emprego e maior proteção às vítimas. Esse resumo foi baseado na publicação da Defensora Pública do Estado do Rio de Janeiro Patrícia Magno. Para mais informações: <https://www.patriciamagno.com.br/dh-na-corte/caso-simone-andre-diniz-vs-brasil/>.
- ²¹ Segundo a descrição, trata-se de um jogo em que as casas são baseadas em situações que mulheres e homens negros, pobres e moradores de periferia, vivenciam na sociedade brasileira cotidianamente. Apesar de ser uma herança histórica e coletivamente vivida, a resposta ao racismo é uma experiência individualizada: pessoas diferentes reagem de maneiras diferentes. Algumas também enfrentam o racismo com mais frequência do que outras – por exemplo, devido à sua composição familiar, ao seu gênero e ao local onde mora. No entanto, pelo seu caráter estrutural, a possibilidade do racismo está sempre presente. É por isso que o jogo se chama 24 por 7, ou seja, situações que podem atravessar a experiência dos sujeitos 24h por dia e sete dias por semana. Disponível em: <https://aic.org.br/saberes-compartilhados/kit-faladireito2/jogo-24-por-7/>.
- ²² Poze do Rodo, MC; Bielzin; PL Quest; Cabelinho, MC. **A Cara do Crime: Nós Incomoda**. Prod. Neobeats. [2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2PRAiVs3MVC>. Acesso em: 15 fev. 2024.

- ²³ Cabelinho, MC. **Essência de cria** ft. Bielzin, Tz Da Coronel e Mc Poze Do Rodo (prod. Neo Beats). 2022. Arquivo de áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyDElqwFnYI>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- ²⁴ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**/Paulo Freire. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ²⁵ FREIRE, op. cit., p. 137.

CAPÍTULO 5

LATINOS HUMANOS, CULTURA E CRÍTICA JURÍDICA: UM FESTIVAL PARA EXERCITAR A PEDAGOGIA CRÍTICA MO ENSINO DO DIREITO

Gladstone Leonel Júnior

Allanis Pedrosa

Camila Giron

Fernando Barbosa

Guilherme Queiroz

Isabella Bichara

Josué Alves Gouvêa Filho

Lindevania Martins

Luísa de Pinho Valle

INTRODUÇÃO

Em 2020, a partir do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional (PPGDC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), formou-se o Grupo de Pesquisa “Crítica Jurídica Contemporânea”. O objetivo principal do Grupo é refletir sobre as sucessivas crises sociais contemporâneas e buscar identificar alternativas concretas e responsivas, a partir de uma perspectiva crítica, anticolonialista e descolonial do/ao direito.

Inicialmente, o nosso Grupo promoveu diálogos, intervenções, extensões e pesquisas jurídicas, sobretudo com atenção às análises críticas quanto à realização dos direitos humanos. Nosso Grupo é composto por diferentes pesquisadoras e pesquisadores, é plural em identidades e subjetividades que convergem no interesse e comprometimento com a realização dos direitos fundamentais para que toda pessoa humana se desenvolva como ser individual, coletivo e político dignamente¹, ainda que a emancipação política seja insuficiente para a emancipação humana.²

Fruto do metabolismo social que fomos alimentando em nossas atividades, provocadas pelas diversas facetas da realidade mundial em crise profunda com a qual convivemos³ idealizamos e promovemos um Festival nosso, para e com “Latinos Humanos”, com Paulo Freire, entendemos que o “combate em favor da dignidade”⁴ “é a potência do compromisso em que nos envolvemos no ato de aprender em conjunto, é ‘uma luta política consciente crítica e organizada contra os ofensores’ da justiça e da democracia”⁵.

Com essa intencionalidade, isto é, o da coconstrução de um diálogo entre o pensamento crítico jurídico e a cultura, com os movimentos populares e demais setores da sociedade civil (grupos sociais diferenciados e diversos que constituem e compõem nosso corpo social), realizamos nosso Festival em dois espaços simbólica e tradicionalmente dissociados de dialogicidade jurídica comum: a universidade – espaço do conhecimento científico; e um espaço ligado ao movimento social com alimentos agroecológicos, promotor de partilhas socioculturais – espaço do conhecimento encarnado e orgânico.

Lembrando o Nêgo Bispo, buscamos traçar em cinco encontros uma “confluência dos saberes orgânicos” (reais, concretos, territorializados e vivos), com a “transfluência dos saberes sintéticos” (aparentes, teóricos, desterritorializados e sem vida), para pensarmos sobre as “confluências transformadoras”⁶ que queremos e para ultrapassarmos as fronteiras e limites da cultura colonial do direito.

Nesse contexto, durante os dias 15, 16 e 17 de junho de 2023, o Grupo de Pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea levou a cabo o projeto de extensão “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica”. A abertura oficial ocorreu na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, em Niterói – RJ, e os demais dias do Festival foram na sede do Armazém do Campo, ligado ao Movimento Sem Terra, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro.

No presente trabalho, propomos realizar uma autoetnografia, compreendida como metodologia qualitativa “cuja distinção central é começar a partir do individual na pesquisa, para então compreender o contexto espaço-temporal em que a experiência individual é vivida, em suas dimensões culturais, sociais e políticas”⁷. Nosso exercício autoetnográfico aqui proposto parte do indivíduo-Grupo; nosso exercício descritivo, reflexivo e analítico-crítico com a experiência é plural. Assim como a nossa escrita, também é expressada por distintas vozes.

Processos e produtos autoetnográficos buscam criar descrições densas, estéticas e evocativas das experiências pessoais e interpessoais, analisam Carolyn Ellis, Tony Adams e Arthur Bochner. Com a escrita autoetnográfica, pesquisadoras e pesquisadores, identificando padrões culturais e narrando essas experiências de forma a torná-las acessíveis a um público diversificado, buscam promover uma mudança social e pessoal mais ampla⁸.

Nessa perspectiva, propomos compartilhar nossa experiência do “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica”, os desafios e as análises que identificamos no sentir de nossa pluriversidade como Grupo de Pesquisa. Realizamos nossa análise crítica por meio de revisão pluriépistemológica e intertransdisciplinar, com o objetivo de contribuirmos com o fortalecimento da dialogicidade entre “saberes sintéticos” e “saberes orgânicos”⁹ e alimentar a expansão de projetos pedagógicos em direitos humanos.

1. A ARQUITETÔNICA DO FESTIVAL

Abrimos o “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica”, no Auditório da Faculdade de Direito, da Universidade Federal Fluminense, com a Deputada Estadual Marina dos Santos, do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o professor Gladstone Leonel Jr. e a estudante Camila Giron na mediação. Sob a inspiração de Juízo Final, de Nelson Cavaquinho, nossa primeira mesa de diálogo abraçou o tema: “O Sol Há de Brilhar Mais Uma Vez”, metáfora de um momento político renovado, após alguns anos violentados/as por um governo de extrema-direita no Brasil. Nossa convidada, a Deputada Estadual Marina do MST destaca, de antemão, a importância de celebrarmos a existência da universidade pública, ainda que com o acesso muito restrito para grande parte da juventude brasileira.

Diante da conjuntura socioeconômica, política e ecológica na qual nos encontramos, não apenas no Brasil, mas no mundo, Marina ressaltou a relevância dos temas trazidos no Festival para o debate coletivo. *O Sol há de brilhar* com o projeto socioeconômico, político e ecológico do MST, para o fim da fome das gentes e dos territórios da geografia brasileira. Com a produção alimentar agroecológica estimulada e realizada pelo MST, a uma só vez, pode ser revertida a fome reinstalada no Brasil (são mais de 30 milhões de pessoas famintas no Brasil e mais de 700 milhões de pessoas passando fome no mundo¹⁰), e regenerado o ecossistema da produção. Estava em curso, naquele

momento¹¹, uma Comissão Parlamentar de Inquérito instaurada contra o MST. Diante da arbitrária tentativa de criminalizar o Movimento, a Deputada Estadual Marina evidencia a força destrutiva do projeto socioeconômico e político desenvolvimentista, subserviente do sistema agrotecnoindustrial que assola a destruição das nossas biossociedades – com humanas e humanos incluídas/os.

Com a conjuntura socioeconômica, política e ecológica apresentada pela Deputada Marina do MST, recordamos a análise de Edgardo Lander. Mesmo com a perseguição de uma revolução proletária desenvolvida na esteira da revolução industrial e da revolução francesa, a ideia de progresso social humano guardou os mesmos valores liberais do conhecimento científico cartesiano, do patriarcado e do desenvolvimento industrial, amparados no etnocentrismo da superioridade da cultura intelectual europeia do século XIX sobre as demais culturas, identidades e territórios.¹² Podemos acrescentar que a força bélica e o avanço tecnológico estadunidenses foram imprescindíveis para o projeto desenvolvimentista (anunciado pelo então Presidente Harry Truman à comunidade internacional no pós-Segunda-Guerra do século XX), realizar a “colonização da realidade” global no avançar do século XX.

Contrariando a lógica perpetuada pelo “regime colonial capitalístico”, que a partir da revolução industrial (século XVIII) paulatinamente consolidou um modelo ontológico e epistemológico para a máquina e o mercado regular o mundo da vida, as ações realizadas pelo MST nos últimos 40 anos de luta pela soberania alimentar e pelo direito à terra alimentam nosso esperar freireano. Identificamos nas práxis agroecológicas desenvolvidas por trabalhadoras e trabalhadores rurais pedagogias orgânicas (lembrando Nêgo Bispo), forjadas entre tensões e conhecimentos, lutas e trocas, conquistas e reapropriações, diariamente realizadas no sentir-pensar-fazer de seus mundos¹³.

Na produção alimentar desenvolvida por essas trabalhadoras e trabalhadores rurais, ou como denomina a ecofeminista Ariel Salleh¹⁴ como “trabalho metaindustrial” por elas e eles realizado, encontramos um caminho de mudança socioecológica, econômica e política que demonstra nossa eointerdependência ontológica com todas as demais criaturas, visíveis ou não. Com Vandana Shiva, lembramos que o alimento realiza a conexão entre nós, a terra e outras espécies, e a teia alimentar é tecida em cooperação e mutualidade. “A comida é o metabolismo que conecta o ser humano com a terra, o campo e a cidade, a biodiversidade e a diversidade cultural.”¹⁵

Além da citada mesa de abertura, ocorrida na Faculdade de Direito da UFF, as outras mesas aconteceram no Armazém do Campo, conforme já destacado. A segunda mesa, chamada “Caminhando contra o vento”: debate sobre Direito, história e música, ocorreu no mesmo dia (15/06), no período da noite, no Armazém do Campo, localizado na Lapa, Rio de Janeiro. Participaram da mesa a artista e professora de direito da UFF, Adriana Vieira, o professor Douglas Leite, também do direito da UFF, e o professor de direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenador do Instituto Herrera Flores, Manuel Gándara Carballido, com mediação da defensora pública, escritora e poeta Lindevania Martins.

A partir de Caetano Veloso, entoamos nessa mesa um debate que nos instigou dialogar sobre percepções históricas e realizar associações incomuns: o “direito e a percussão” e o “direito e a canção”. Após “caminharmos contra o vento” com a mesa convidada e a plateia participante, o embalo foi ritmado com a música de Adriana Vieira e banda.

No dia 16 de junho, na parte da tarde, ocorreu a terceira parte do Festival, no Armazém do Campo, com a mesa “*Qualquer maneira de amor vale amar*”, composta pelo Professor de Direito da UFF e escritor Eder Fernandes, pela Professora de Direito da UFF e coordenadora da clínica LGBTQIA+ de direitos humanos da UFF, professora Carla Apolinario, bem como pela defensora pública, escritora e poeta Lindevania Martins com a moderação do pesquisador Fernando Barbosa.

A relação entre a crítica a partir do olhar LGBTQIA+ e o direito deve ser compreendida para que se consolidem os ganhos conquistados por meio das lutas do povo e se avance no alcance de cada vez mais direitos, espaços e reconhecimento para esse segmento social. Esse foi o destaque dado nessa mesa do Festival. Importa, portanto, apontar para os atrasos que se perpetuam, para as insuficiências dos ganhos e pelo que se deixou para trás, em um exercício que precisa ser feito para “manter acesa a chama da liberdade”¹⁶. Ao final do debate, ocorreu o lançamento de livros.

Na noite do dia 16 de junho, aconteceu no Armazém do Campo a mesa “*Ideologia! Eu quero uma pra viver*”: debate sobre ideologia e crítica jurídica contemporânea, que contou com a presença do advogado e coordenador do Coletivo Direito Popular, Paulo Henrique Lima, da economista do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e Professora de

Economia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Juliane Furno e do Professor de Direito da UFF, Enzo Bello, com moderação do pesquisador Josué Gouvêa. Ao final da exposição e do debate, o evento ofereceu como atração musical a banda Baile da Lua.

A mesa de encerramento do Festival “Latinos Humanos”, denominada “*a vida não é só isso que se vê. É um pouco mais*”, ocorreu na tarde do dia 17 de junho, também no Armazém do Campo, e foi integrada pelo professor Gladstone Leonel Júnior, pelo professor, escritor e historiador Luiz Antonio Simas e pelo ator, escritor, humorista e apresentador Gregório Duvivier, com moderação da pesquisadora Mariana Brito. A partir da ligação entre os dois grandes temas que protagonizaram os debates ocorridos no Festival, quais sejam, a crítica jurídica e a cultura, encontramos a confluência histórica inscrita nas resistências e, mais do que isso, na recriação da reprodução social dos povos latino-americanos, utilizados como instrumentos de luta e reinvenções de existência dos povos excluídos. A cultura de frestas, na fala de Simas no evento, nos possibilita reconstruir a vida como experiência de invenção, dando um passo além da resistência. Por fim, a atração musical de encerramento foi o samba da banda Beba da Fonte.

O Festival “Latinos Humanos”: Cultura e Crítica Jurídica teve como público-alvo principalmente os estudantes de graduação e pós-graduação universitária. Atribuiu-se certificado de conclusão de curso aos participantes que obtiverem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nos eventos.

Figura: Arte do evento



Os resultados alcançados com o evento, para os membros do grupo, foram significativos, pois debates da contemporaneidade foram levados para além dos muros da universidade, de maneira não ortodoxa. Todavia, ficam inúmeros desafios para as próximas edições do Festival.

A manutenção do *status quo* em que pessoas de um grupo hegemônico falam (homens, brancos, letrados), enquanto as que pertencem aos grupos não hegemônicos estão sentadas na plateia escutando, é tarefa sempre a ser recalculada diante da construção do pensamento crítico. Aos membros dos grupos hegemônicos já é franqueado, quase como um direito inato à sua condição de pessoas, o acesso aos espaços acadêmicos e de poder. Nesse sentido, como aponta bell hooks¹⁷⁻¹⁸, não basta evocar as lições de Paulo Freire se as práticas pedagógicas estão apoiadas no cânone, ainda que a abordagem dos temas se dê a partir de um ponto de vista mais progressista.

Romper com a tradição, elemento quase central do direito, deve ser não só um objetivo, mas um compromisso das/os educadoras/es, em especial aquelas/es alinhadas/os à sua perspectiva crítica. Não propomos, aqui, uma substituição de perspectivas, mas sim que outras perspectivas encontrem acesso no panorama da discussão, em especial com o direito, em que pese a enorme resistência em buscar outras formas de enxergá-lo e, por via de consequência, de interpretá-lo e transpô-lo para o campo do concreto.

Os obstáculos a serem enfrentados quando se abraça uma pedagogia crítica são inúmeros, vão desde o contingenciamento de recursos à marginalização da produção acadêmica alicerçada em tal corrente de pensamento. No entanto, o

compromisso com a transformação da sociedade nos possibilita enxergar que mudanças estruturais não ocorrem sem que haja significativa resistência por parte daqueles que se beneficiam do pensamento hegemônico.

Apontar outros caminhos possíveis a serem percorridos é necessário para fugir do fatalismo que insiste em determinar a existência de apenas uma forma correta de ser e existir no mundo. Abraçar um pluralismo insurgente, com todas as suas complexidades e aparentes incongruências, é parte da tarefa dos/as pensadores/as do direito comprometidos/as com a construção de uma sociedade em que o gozo de todos os direitos não seja um privilégio de determinado grupo, mas uma máxima verificável no dia a dia dos/as cidadãos/as.

2. A DURA E NECESSÁRIA TAREFA DA RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICO-CRÍTICA NO DIREITO

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a existência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e o que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta¹⁹.

Ao propormos o “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica”, buscamos integrar intencionalmente diálogos entre nossa cultura e a crítica jurídica descolonial latino-americana sobre os direitos humanos em nossos dias. Entoamos com bell hooks que somos latinas/os com a humanidade forjada em culturas diversas e com uma extraordinária força transformadora, a despeito do engessamento do sistema sociopedagógico desenvolvido em nossa modernidade ocidental europeia²⁰, que nos impõe, sistematicamente, a reproduzir a lógica da “educação bancária”²¹.

A educação dominante é instrumento de opressões sendo, também, um modo colonial de conhecimento. Com essa compreensão, lembramos com Silvia Rivera Cusicanqui que a tarefa fundamental que não pode ser esquecida em qualquer projeto socioeconômico e político, que se estende a todos os territórios na atualidade, é

(...) a descolonização de cérebros e almas, a necessidade de reverter centímetro a centímetro a presença do “inimigo interior”, aquele que nos impõe o ressentimento, a desconfiança mútua ou a mímica cotidiana, condicionando-nos a uma psicologia de vítimas, perdidas numa cacofonia de coros de lamentos.²²

A descolonização de nossos “cérebros e almas” não parece ser figura de

linguagem. Nesse mesmo sentido de percepção, Suely Rolnik²³ nos alerta que estamos subordinadas/os ao “regime colonial-capitalístico”. No curso da modernidade ancorada pelo capitalismo e a perspectiva eurocentrada, a lógica opressora do sistema de poderes dominantes difundiu a compreensão do ser enquanto ter à custa da vida – humana e não humana –, criando uma miserável dependência do medo do não ser ou, nas palavras de Freire²⁴, medo de “ser-menos”. Esse caráter de dependência do medo é, afirma Freire,

o principal dispositivo da perpetuação de processos antivida, ou seja, dos mecanismos de destruição da vida que oprimem, antagonizam e hierarquizam toda e qualquer existência. Estamos, pois, inseridas num complexo arcabouço de dominação e opressão que alimenta o *antidiálogo* pela *sloganiização*, pela *verticalidade das relações*, pelos *comunicados levados à domesticação social*²⁵. Ou seja, pretender alguma mudança que não seja libertária do sistema opressor é conduzir ao engodo populista que transforma a todas as pessoas em massa de manobra para o bem da perpetuação do sistema de dominação que é a uma só vez patriarcal, colonial e capitalista²⁶.

Contudo, existem “revoluções moleculares”²⁷ em marcha e que transformam a fatalidade da pobreza desenvolvida na modernidade ocidental capitalista, construída sob a ordem – e dependência – das violências patriarcais e coloniais. “Moléculas insurgentes”, presentes no pluriverso da vida na Terra, vêm produzindo mutações biossociais que permitem a produção da vida [n]um mundo onde caibam muitos mundos²⁸, como reivindica o Exército Zapatista de Libertação Nacional, desde a Selva de Lacandona.

Com essa compreensão, transportamo-nos do espaço acadêmico formal para um espaço de interação sociopolítica diversificada, lugar de “convergências e transfluências de saberes”, onde buscamos “transformar nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências”²⁹: o Armazém do Campo, do MST, na Avenida Mem de Sá, Lapa, no Centro da cidade do Rio de Janeiro, local de grande circulação de pessoas, um dos berços do samba e da malandragem, do sagrado e do profano, o que fez com que o evento pudesse contar com um público amplo, oriundo de outros campos que não apenas o jurídico.

Essa experiência não funcionou apenas para a comunidade ou público externo ao Direito, mas foi de suma importância também para quem se encontrava dentro do campo jurídico, seja como estudante, docente ou profissional, pois produziu uma ampliação de fronteiras que colocou em destaque novas possibilidades de se fazer e pensar o Direito.

Como um dos objetivos do Festival, a interação com o público para as

temáticas que escolhemos debater no campo da teoria crítica do direito representou um de nossos desafios. Reunir no espaço da cultura militante, popular e camponesa, no coração da boemia carioca, a celebração da vida, em quatro encontros com temáticas importantes em nossa conjuntura atual, e ao mesmo tempo fora das salas de aula no direito, algo desafiante e motivador para o Grupo. O Festival nos permitiu unir a crítica jurídica anticolonial e descolonial à cultura não somente através de exposições e debates, como também por meio de atrações musicais, de modo a prestigiar o acervo cultural existente na cidade do Rio de Janeiro.

É de suma importância enfatizar que a aproximação com a música não se deu apenas com a inserção de apresentações musicais ao final de cada dia do evento, no encerramento das mesas temáticas. Os temas escolhidos para cada mesa foram inspirados, justamente, na riqueza do cancionário popular, a partir de trechos simbólicos das músicas e seu elo com o assunto.

Importante notar que o evento foi organizado pelo Grupo de forma híbrida, através de atos e reuniões tanto presenciais quanto *online*, fato que tornou possível aos diferentes sujeitos/as que integram o grupo, residentes em vários Estados brasileiros e no exterior, colaborarem, apesar da distância geográfica, e intervirem no processo com seu repertório e experiência marcados pelos seus locais de origem e seus distintos fazeres cotidianos. O Grupo de Pesquisa, como já comentado, é *com*-formado por pessoas diversas com graus de atuação no direito distintos e em diferentes etapas da formação acadêmica. Desde graduandos/as até doutores/pesquisadores/as, denota o veio dialógico e inclusivo que deu tom ao evento.

O próprio formato do evento – acadêmico, diga-se de passagem –, que ocorreu na sede do Armazém do Campo, na cidade do Rio de Janeiro, pode ser interpretado como uma das possíveis modalidades daquilo que se denomina “Educação Aberta”, que busca promover a educação progressista na cultura digital³⁰.

Pensar num Festival que unisse direito e cultura e que não se limitasse ao formato de exposições das/os palestrantes, seguidas de debates convencionais e acordados, como a tradição universitária realiza, foi um desafio significativo. Também podemos destacar o papel dos/as discentes vinculados/as ao Grupo de Pesquisa Crítica Jurídica Contemporânea, tanto da graduação como da pós-graduação da UFF, na organização e na condução do evento, visto que

participaram das discussões em torno das temáticas que seriam o eixo condutor do Festival e mediarão mesas, com a autonomia necessária para a função.

O status do direito, entre elitista, arbitrário e pragmático, dentro das ciências humanas e na sociedade, que destaca seu papel civilizatório, de organizador do caos e de limitador de paixões, ao se ter um evento como “Festival Latinos Humanos: Cultura e Crítica Jurídica” ocorrendo dentro do Armazém do Campo, reduto de pensamento crítico, faz pensar em outras articulações. “Elitista” *versus* “popular” é um par em oposição construído de acordo com um pensamento binário tradicional e destaca uma tensão oriunda da assimetria que faz tantas vezes recusar ao direito a possibilidade de mudanças ou de enxergar as fraturas que possam existir nele, bem como o que há no meio: entre um e outro polo de oposição.

Muitos se mantêm à margem do direito por entenderem que, em função dessa elitização, não lhes compete questionar ou participar dele. Se o respeito ao Direito talvez exija que ele se mantenha frio, distante e até misterioso, sua popularização exige que frieza, distância e mistério sejam quebrados. Contudo, ouvir outras vozes, oriundas de outros saberes, e falar a outros ouvidos, não jurídicos, implicam um exercício de tradução que pode ser muito desafiador. Como estratégia para responder a esse desafio, o Grupo optou por desmontar a sisudez e aliar o direito a elementos lúdicos e poéticos oriundos da nossa música e cultura popular, sem ignorar sua ontologia liberal.

O direito tem sido, ao longo dos anos, objeto de disputa pelo povo trabalhador. Alguns compreendem que a forma jurídica não pode exercer um papel transformador no campo das lutas sociais. Outros, contudo, vão de encontro a essa tese para defender que apenas o direito e as instituições jurídicas podem ser meios para a conquista de direitos e se avançar no aprofundamento da democracia para o povo. Há um terceiro grupo, porém, que reconhece que a luta apenas por direitos não pode alcançar a emancipação humana, porém se utiliza taticamente da institucionalidade jurídica e política para avançar posições no campo de batalha da luta de classes. Com este último, podemos pensar o direito desde uma efetiva decolonialidade para analisarmos sistematicamente sobre: a quem e para que serve o direito?

A ação dos movimentos institucionais, puxada pela organização e luta dos movimentos populares, visando à expansão de direitos democráticos deve possuir uma perspectiva transformadora desde a América Latina, ao invés de se submeter a paradigmas tradicionais a partir de uma lógica liberal e colonizada.

Basta observar os estudos sobre o Constitucionalismo Latino-Americano e o seu potencial crítico³¹ ou, até mesmo, citar o caso das manifestações do Supremo Tribunal Federal em julgamentos de processos envolvendo direitos homossexuais como exemplo de uma postura de uma instituição que clama operar no sentido da democracia³².

A cultura e as manifestações culturais (como a música, a performance, as artes plásticas, os grafites, a literatura e tantas outras expressões artísticas) têm sido um meio muito importante de manifestação e de resistência do povo latino-americano, que vive e luta em um continente marcado pelo imperialismo, racismo, LGBTfobia e superexploração da força de trabalho permeando as relações sociais. Assim, a cultura vai desempenhar um importante papel na construção de projetos de país no âmbito da América Latina, visando à superação de paradigmas ideológicos liberais³³.

Nesse ponto, cabe-nos uma autocrítica quanto à nossa linguagem, marcadamente antropocêntrica e androcêntrica, que reproduzimos atonicamente em eco ao “regime colonial-capitalístico”³⁴. Em harmonia com nossa proposta autoetnográfica crítica e a práxis político-pedagógica que abraçamos neste trabalho, atentamos para o título de nosso Festival: “Latinos Humanos”.

Reiterarmos na atualidade uma estreita, limitada e violenta visão sobre a Humanidade representada na figura do homem – *Antropos* –, além do claro sexismo implícito, significa que a visão sobre o mundo e a economia tem esse Homem-Humanidade no seu centro como sua medida para todas as duas coisas. Isso significa recusar a ideia de que a Humanidade faz parte de um sistema mais abrangente em que seres humanos e não humanos são interdependentes.

Antropocentrismo é, pois, uma forma de qualificar um modelo de desenvolvimento que reduz a natureza e os seres não humanos a meros recursos exploráveis. Todavia, em nossa cultura dominante patriarcal, colonial e racista, a versão masculina designada – o *Andros* do grego antigo –, que encarna modelo e medida sobre todas as criaturas, é a do homem branco, proprietário, europeu colonizador. Compreendermo-nos pessoas colonizadas/os e colonizadoras/es a uma só vez, como alertam neste trabalho, expressamente, Rivera Cusicanqui³⁵, Paulo Freire³⁶, perpassa reavaliarmos nossa linguagem, gramáticas e sentidos para o estar e fazer mundos.

Como nos ensina Patricia Hill Collins, precisamos transpor a cultura opressora e reconhecer as ciências feministas. Em especial, no que toca à mulher

negra como teórica social crítica, é necessário dar a devida atenção para os contextos das práticas educacionais do direito. As transformações possíveis, como a abertura inclusiva de outros conhecimentos críticos e propositivos, possibilitam significativa mudança no campo do conhecimento.

Possibilita que este se areje, guardadas as devidas proporções e possibilidades de aproximação de conceitos, a partir das perspectivas de “*outsider within*” dos grupos excluídos e sub-representados, porque “a postura crítica que estes indivíduos trazem aos empreendimentos acadêmicos pode ser essencial para o desenvolvimento criativo das próprias disciplinas acadêmicas”³⁷.

Nossa linguagem jurídica (não só, mas aqui em evidência) definitivamente necessita ser transformada para realizarmos o que Catherine Walsh³⁸ denomina de um diálogo “prático crítico-equitativo”, apto a promover uma função tática fundamental ao direito: proteger e garantir a dignidade da pessoa humana, de seus territórios e da natureza. Ultrapassar a compreensão positivista do direito moderno, aquela que legitima a sua produção limitando a participação daquelas/es que não ocupam os espaços de poder socioeconômicos, e, ainda, a elas/eles são designadamente atribuídos a objetificação desse direito³⁹, necessariamente demanda a descolonização e a despatriarcalização do próprio direito. De acordo com Livia Gimenes Dias da Fonseca, “*não é possível decolonizar, sem despatriarcalizar, nem despatriarcalizar sem decolonizar*”.⁴⁰

Ademais, não menos importante para o conjunto de lutas sociais no contexto latino-americano é conhecer nossa história e o trajeto de lutas e conquistas, tanto no campo jurídico-institucional, quanto nos campos simbólicos. Nesse último caso, as manifestações culturais desempenham papel central, que não pode ser negligenciado.

Os que também não podem ser negligenciados, e que sucessivamente o são, são os sujeitos que fazem a cultura popular e que contribuem para sua conservação e preservação. É por meio do reconhecimento da vanguarda de seus pensamentos, gestados a partir da realidade da luta concreta pela preservação da vida em suas diversas formas e da amplificação de suas vozes, que o debate pode florescer e prosperar.

Portanto, a cultura e o direito são campos possíveis de construção social de lutas e espaços no sentido da transformação. Ambos têm lugar marcado na história das lutas populares na América Latina, e certamente são espaços de muito potencial de ação. Esse foi o arcabouço temático dos debates

oportunizados pelo Festival.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um Festival, dentro e fora da universidade pública, recepcionado por um armazém administrado pelo maior movimento social popular da América Latina, ao invés de um Seminário, de um Congresso como espaço de legitimação para o debate jurídico, era um dos grandes desafios que nos dispusemos a encarar.

A tarefa de repensar pedagogicamente, desde uma leitura crítica e descolonial, também expõe os nossos limites, ao mesmo tempo que nos permite reconstruir um tecido de compreensão individual e coletiva sobre como trilhar os próximos caminhos.

Esses próximos caminhos estão abertos e o próprio festival nos permitiu deixá-los assim, sem perder o compromisso que o motivou: sair da “caixinha” que o direito nos coloca e manifestando em alto e bom som que os tribunais e as togas não nos bastam. Queremos a cultura popular e necessitamos da crítica jurídica para a reconstrução de novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- CALVA, Silvia Marcela Bénard. **Autoetnografia**: Una metodología cualitativa. Ciudad Universitaria Aguascalientes / San Luís de Potosí, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis, A.C., 2019.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 99-127, 2016.
- CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho. Só Nos Salvamos em Comunhão! Diálogos Feministas com Paulo Freire. In Paulo Freire: **Vozes do Brasil e de Portugal**. José Renato Polli *et al.* (Org.). Jundiaí/Campinas: Ed. Fibra, Edições Brasil, Editora Brasília, p. 175-200, 2021.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. Autoetnografia: um panorama. In **Autoetnografia**: Una metodología cualitativa. Ciudad Universitaria Aguascalientes / San Luís de Potosí, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de San Luis, A.C., p. 17-41, 2019.
- EZLN. **Cuarta Declaración de la Selva Lacandona**. 1996. Disponível em: <https://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona>. Acesso em: 10 de maio de 2022.
- FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e Decolonizar o Estado Brasileiro** – Um Olhar pelas Políticas Públicas para Mulheres Indígenas. 2016. 206 f., il. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8ª ed. revisada e ampliada. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FURTADO, Débora. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília-DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>.

LEONEL JÚNIOR, Gladstone. A crise do paradigma Liberal do Direito frente à Crítica Latino-americana. In: COSTA, Alexandre; CARVALHO, Claudiane (Org.). **Desigualdade, Crise Sanitária e Direitos**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, p. 119-146, 2021.

LEONEL JÚNIOR, Gladstone. **O Novo Constitucionalismo Latino-americano: um estudo sobre a Bolívia**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider e Wanda Caldeira Brant. 1 reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

MONICA, Eder Fernandes. A hegemonia do discurso liberal sobre direitos homossexuais no STF. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, p. 1358-1391, 2020.

MST. **Relatório final da CPI contra o MST é frágil, com inconsistências e não apresenta provas**. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/09/21/relatorio-final-da-cpi-contra-o-mst-e-fragil-com-inconsistencias-e-nao-apresenta-provas/>. Acesso em: 10 de mar. de 2024.

RIVERA, Silvia Cusicanqui. **“Oprimidos pero no vencidos”**: Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980. La Paz: La Mirada Selvaje, 2010 [1984].

ROLNIK, Suely; GUATARRI, Felix. **Micropolítica**. Cartografias del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SALLEH, Ariel. **From Metabolic Rift to “Metabolic Value”**: Reflections on Environmental Sociology and the Alternative Globalization Movement. *Organization & Environment*, 23(2), p. 205-219, 2010.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significações**. Brasília: INCT, UnB, CNPQ, 2015.

SHIVA, Vandana. (2021). Divide & Rule: The Plan of the 1% to Make You Disposable. **After Skool Navdanya International**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f9lq-uBdxg8>. Acesso em: 13 de março de 2024.

SVAMPA, Maristella; VIALE, Enrique. **El colapso ecológico ya llegó: Uma brújula para salir del (mal)desarrollo**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, EPUB, 2020.

VAN PELT, Eder. **Encruzilhadas Queer no Direito**. 1ª ed. Salvador: Devires, 2022.

WALSH, Catharine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Abya-Ayla, 2009.

¹ FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8ª ed. revisada e ampliada. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

² MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider e Wanda Caldeira Brant. 1ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

³ SVAMPA, Maristella; VIALE, Enrique. **El colapso ecológico ya llegó: Uma brújula para salir del (mal)desarrollo**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, EPUB, 2020.

- ⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 66.
- ⁵ CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho. Só Nos Salvamos em Comunhão! Diálogos Feministas com Paulo Freire. In Paulo Freire: **Vozes do Brasil e de Portugal**. José Renato Polli *et al.* (Orgs.). Jundiaí/Campinas: Ed. Fibra, Edições Brasil, Editora Brasília, p. 175-200, 2021, p. 188.
- ⁶ SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: INCT, UnB, CNPQ, 2015, p. 89-91.
- ⁷ CALVA, Silvia Marcela Bénard. **Autoetnografia**: Una metodología cualitativa. Ciudad Universitaria Aguascalientes / San Luís de Potosí, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes / El Colegio de San Luis, A.C., 2019, p. 9.
- ⁸ ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. Autoetnografia: um panorama. In **Autoetnografia**: Una metodología cualitativa. Ciudad Universitaria Aguascalientes / San Luís de Potosí, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de San Luis, A.C., p. 17-41, 2019, p. 24.
- ⁹ SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: INCT, UnB, CNPQ, 2015, p. 89-91.
- ¹⁰ O Índice Global da Fome de 2023 pode ser acessado em: <https://www.globalhungerindex.org/pdf/pt/2>.
- ¹¹ Em 27 de setembro de 2023, como manchete publicada pela Brasil de Fato: “Após 130 dias, CPI do MST acaba sem relatório final”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/09/27/apos-130-dias-cpi-do-mst-acaba-sem-relatorio-final>. Ou seja, a tentativa de incriminar o Movimento caiu por terra. Como declarado em Nota expressa do MST: “O MST destaca que o conjunto de denúncias sinalizadas no documento são frágeis, mal escritas, obtidas a partir de provas suspeitas, repletas de devaneios bolsonaristas. Reafirma uma perspectiva de criminalização contra a luta pela terra no Brasil. Repudiamos os pedidos de indiciamento contra os trabalhadores e as trabalhadoras Rurais Sem Terra citados no documento. Essa manobra é uma forma de intimidação e perseguição contra as lideranças do MST que lutam pela Reforma Agrária Popular. Além dos indiciamentos, o documento propõe recuperar vários Projetos de Lei (PL), pautados pela Bancada Ruralista nos últimos anos, com o objetivo de avançar em processos de criminalização das organizações sociais e populares em nosso país (...). Destacamos que essa investida fere a Democracia e o pleno direito de lutar por dignidade no campo e na cidade.” (MST, 2023)
- ¹² LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>.
- ¹³ CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho. Só Nos Salvamos em Comunhão! Diálogos Feministas com Paulo Freire. In Paulo Freire: **Vozes do Brasil e de Portugal**. José Renato Polli *et al.* (Orgs.). Jundiaí/Campinas: Ed. Fibra, Edições Brasil, Editora Brasília, p. 175-200, 2021, p. 194.
- ¹⁴ SALLEH, Ariel. **From Metabolic Rift to “Metabolic Value”**: Reflections on Environmental Sociology and the Alternative Globalization Movement. *Organization & Environment*, 23(2), p. 205-219, 2010.
- ¹⁵ SHIVA, Vandana. Divide & Rule: The Plan of the 1% to Make You Disposable. **After Skool Navdanya International**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f9lq-uBdxg8>. Acesso em: 13 de março de 2024.
- ¹⁶ VAN PELT, Eder. **Encruzilhadas Queer no Direito**. 1ª ed. Salvador: Devires, 2022.
- ¹⁷ O nome da autora ficará todo em minúsculo em respeito à política pedagógica por ela defendida e em coerência com a própria proposta do grupo de pesquisa.
- ¹⁸ hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 30-31.
- ¹⁹ hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 45.
- ²⁰ LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>.
- ²¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ²² RIVERA, Silvia Cusicanqui. **“Oprimidos pero no vencidos”**: Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980. La

Paz: La Mirada Selvaje, 2010 [1984], p. 20-21.

- ²³ ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ²⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ²⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- ²⁶ CUNHA, Teresa; VALLE, Luísa de Pinho. Só Nos Salvamos em Comunhão! Diálogos Feministas com Paulo Freire. In Paulo Freire: **Vozes do Brasil e de Portugal**. José Renato Polli *et al.* (Org.). Jundiaí/Campinas: Ed. Fibra, Edições Brasil, Editora Brasília, p. 175-200, 2021, p. 185-186.
- ²⁷ ROLNIK, Suely; GUATARRI, Felix. **Micropolítica**. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006, p. 62.
- ²⁸ EZLN. **Cuarta Declaración de la Selva Lacandona**. 1996. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona>. Acesso em: 10 de maio de 2022.
- ²⁹ SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: INCT, UnB, CNPQ, 2015, p. 91.
- ³⁰ FURTADO, Débora. **Guia de bolso da educação aberta**. Brasília-DF: Iniciativa Educação Aberta, 2019, p. 8.
- ³¹ LEONEL JÚNIOR, Gladstone. **O Novo Constitucionalismo Latino-americano**: um estudo sobre a Bolívia. 3 ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023.
- ³² MONICA, Eder Fernandes. A hegemonia do discurso liberal sobre direitos homossexuais no STF. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, p. 1358-1391, 2020.
- ³³ LEONEL JÚNIOR, Gladstone. A crise do paradigma Liberal do Direito frente à Crítica Latino-americana. In: COSTA, Alexandre; CARVALHO, Claudiane (Org.). **Desigualdade, Crise Sanitária e Direitos**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, p. 119-146, 2021.
- ³⁴ ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ³⁵ RIVERA, Silvia Cusicanqui. **“Oprimidos pero no vencidos”**: Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980. La Paz: La Mirada Selvaje, 2010 [1984].
- ³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ³⁷ COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 99-127, 2016, p. 100-101.
- ³⁸ WALSH, Catharine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: Abya-Ayla, 2009, p. 178.
- ³⁹ FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e Decolonizar o Estado Brasileiro – Um Olhar pelas Políticas Públicas para Mulheres Indígenas**. 2016. 206 f., il. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016, p. 173.
- ⁴⁰ FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **Despatriarcalizar e Decolonizar o Estado Brasileiro – Um Olhar pelas Políticas Públicas para Mulheres Indígenas**. 2016. 206 f., il. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016, p. 178.

CAPÍTULO 6

COZINHA SOLIDÁRIA DA LAPA/RJ E PRODUÇÃO SOCIAL DO DIREITO: A EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO CRIDICA/UFF

Enzo Bello

Renata Pirolí Mascarello

Fernanda Artimos de Oliveira

Juliana Mello de Queiroz

Pedro Gabriel da Conceição Pereira

Sofia Theodoro Reis

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a descrever e comentar o projeto de extensão universitária “Cozinhas Solidárias: a luta por moradia e alimentação no Rio de Janeiro”, realizado pelo Grupo de Extensão e Pesquisa Crítica do Direito no Capitalismo (CriDiCa/UFF)¹, no âmbito das Cozinhas Solidárias, frente de trabalho originariamente do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST), no Estado do Rio de Janeiro, com destaque a Cozinha da Lapa, região central da capital. Esse projeto concentra-se numa observação interativa acerca da atuação de um movimento popular e seu impacto na mobilização política para ações diretas, especialmente na temática da segurança alimentar, no contexto do direito à cidade.

Essa iniciativa está vinculada ao Grupo de Extensão e Pesquisa Crítica do Direito no Capitalismo (CriDiCa/UFF), coordenado pelo Professor Enzo Bello, no âmbito do Departamento de Direito Público (SDB) da Faculdade de Direito (ESD) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional (PPGDC-UFF) e o Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais Urbanos (NEPHU-UFF). Esse grupo tem histórico de engajamento em atividades de extensão universitária² relacionadas à cidadania, direito à cidade e movimentos sociais, e já produziu trabalhos

acadêmicos³ sobre as Cozinhas Solidárias.

Nos tópicos seguintes serão apresentados elementos do referido projeto de extensão – dos pontos de vista teórico e da práxis social –, contextualizados no cenário contemporâneo do Brasil e da cidade do Rio de Janeiro.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Extensão universitária e a experiência do CriDiCa/UFF na Cozinha da Lapa/RJ

Dotada de natureza popular, a extensão universitária se constitui enquanto um agir dialógico entre a academia e a sociedade, com a perspectiva de modificação das condições materiais da vida no território onde se desenvolvem ações conjuntas, cooperativas⁴. Considerando o desenho institucional e a missão social das universidades públicas previstos na normatividade constitucional e infraconstitucional, a construção e difusão do conhecimento deve observar parâmetros de progresso científico no viés de inclusão popular e retorno para a sociedade que nelas investe, portanto sem se pautar por práticas mercadológicas que visem ao lucro. A construção do conhecimento acadêmico encontra na extensão uma atuação direta na sociedade para além de uma lógica utilitarista de fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, a prática extensionista não só permite ao/à estudante expandir os aprendizados adquiridos com o ensino e a pesquisa, como o/a coloca em uma posição ativa, em conjunto com outros atores sociais, enquanto agente de modificação social.

No âmbito jurídico-normativo, o ensino, a pesquisa e a extensão são pilares da atuação universitária, conforme prevê o artigo 207 da Constituição Federal de 1988⁵. Já no cenário infraconstitucional, a Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶, apresenta em seu artigo 43 que a educação superior tem como finalidade a promoção da extensão. Porém, como bem destaca Carlos José Miguel⁷, somente com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei Federal nº 13.005/2014)⁸ a curricularização da atividade extensionista torna-se obrigatória. Desde então, passou a ser exigido um percentual mínimo de 10% de créditos curriculares nos cursos de graduação em programas e projetos de extensão universitária.

Em razão do prazo decenal dos planos nacionais de educação, as universidades brasileiras (públicas e privadas) precisaram (re)adequar seus currículos até 2024. Nesse cenário, foi editada a Resolução nº 07/2018 do

Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta a implementação da atividade extensionista e apresenta os parâmetros mínimos a serem observados na implementação de um projeto de extensão. Entre as diretrizes indicadas pelo CNE⁹, há previsão expressa para a interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade através de troca de conhecimentos, participação e contato com as questões complexas contemporâneas no contexto social.

Entretanto, apesar de o projeto de extensão realizado pelo CriDiCa-UFF junto à Cozinha Solidária da Lapa ir ao encontro das exigências normativas de maior atividade extensionista nas universidades, a relevância do projeto se manifesta para além dos aspectos jurídicos. O crescimento da insegurança alimentar nos últimos anos no Brasil, que recolocou o país no mapa da fome, demonstra a urgência em implementar ações que minorem o impacto das desigualdades sociais. A crise sanitária e humanitária provocada pela pandemia do Covid-19 entre 2020 e 2022 levou 125 milhões de brasileiros(as), 58,7% da população, à insegurança alimentar nos mais variados níveis de gravidade, sendo 33 milhões em insegurança grave¹⁰. Em 2022, a população em situação de rua nas cidades brasileiras atingiu a marca de 281.400 pessoas, contabilizando o aumento de 211% em uma década, conforme estimativa do IPEA¹¹. O índice de Gini (indicador socioeconômico de concentração de renda) chegou a 0,544 no ano de 2021, segundo maior patamar da série iniciada em 2012¹². Assim, o desenvolvimento de atividades extensionistas junto aos movimentos sociais permite à academia uma atuação menos autocentrada de modo a implicar ativamente a academia na sociedade em que está inserida e ao mesmo tempo a constitui.

O MTST é fruto da mobilização popular que vê o direito à moradia como um elemento central na luta pela reforma urbana e pela diminuição das desigualdades sociais. O projeto das Cozinhas Solidárias nasce, justamente, da necessidade de se adequar a proposta original do movimento a um novo eixo de intervenção: o combate à fome¹³. Importante salientar que coexistem dois elementos: por um lado, o MTST, movimento social cujos objetivos giram em torno do direito à moradia, e as Cozinhas Solidárias, estratégia de luta de movimentos sociais pela segurança alimentar no combate à fome. Denise de Sordi¹⁴, referência em pesquisas sobre as Cozinhas Solidárias, percebe uma transição do modelo das cozinhas comunitárias (que surgiram dentro das ocupações) para o projeto nacional das Cozinhas Solidárias como releitura do

espaço da cozinha comunitária como espaço central de um processo de luta forjado na organização coletiva.

Isso não significa que o MTST tenha abandonado ou deixado em segundo plano a luta pela moradia, mas agregou a tática das Cozinhas Solidárias e a mitigação da fome em sua agenda, sobretudo porque elas denunciam e simultaneamente apresentam uma alternativa a determinados princípios que perfazem o modelo de cidade atualmente imposto, caracterizado pela segregação socioespacial e o abandono da parte mais vulnerável da população. A Cozinha em que esse projeto se desenvolve está sediada na Lapa, bairro localizado na região central do município do Rio de Janeiro. Idealizada como um centro de afeto, sensibilidade e acolhimento, no ano de 2022 distribuiu um total estimado de 15.400 refeições (na maioria dos casos, a única refeição completa e saudável do dia) à população de rua, trabalhadores(as) de aplicativos e camelôs. Estar localizada em um território central da cidade do Rio de Janeiro, de fácil mobilidade urbana, viabiliza que as relações sociais vivenciadas no enfrentamento à fome, à segregação socioespacial e à falta de moradia digna encontre eco em outros movimentos sociais que partilham lutas convergentes.

A Cozinha Solidária da Lapa é também um elo que, originalmente, agregava o MTST ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e ao Movimento Unido dos Camelôs (MUCA), compondo um tripé fincado, respectivamente, na cidade, na terra e no trabalho. A centralidade geográfica da cozinha também propicia a formação de uma rede de aprendizagem, através da presença em atividades universitárias que ali desenvolvem projetos de extensão e pesquisa, como os dos cursos de Serviço Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Nutrição e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O abastecimento de insumos alimentares é feito pelo MPA, com alimentos orgânicos, permitindo a permanência de famílias no campo, a geração de renda através escoamento em larga escala de seus produtos, além de viabilizar que essas famílias camponesas não produzam alimentos com agrotóxicos e transitem para um modelo de produção agroecológico¹⁵.

A Cozinha Solidária da Lapa não tem (nem nunca quis ter) as soluções para as complexidades e os antagonismos presentes no espaço urbano capitalista. Ainda assim, no seu ambiente de ação elas (re)constroem relações sociais que conferem novos significados à efetivação de direitos e ao modo de se viver o cotidiano urbano, mais atrelado à solidariedade e menos ao lucro. Por meio de

uma ação organizada, autônoma e essencialmente sensível, o espaço tem muito a agregar na formação da comunidade acadêmica e jurídica por demonstrar que o Direito não é um monopólio do Estado e que a efetividade da norma é tão relevante quanto o reconhecimento de demandas sociais. Ademais, a prática de extensão aqui abordada complementa a formação dos(as) estudantes ao ir além da mera abstração, aproximando-os(as) de questões sociais materiais muitas vezes ignoradas pelo campo jurídico, e, assim, permitindo que os(as) profissionais estejam preparados(as) para lidar com litígios à altura da sua dificuldade. Por fim, por meio do aprendizado e das trocas possíveis entre movimento social e universidade, em última instância, forma-se profissionais engajados(as) em fortalecer essas lutas.

2.2. Eixos temáticos e fundamentos teóricos

O projeto tem embasamento epistemológico no materialismo histórico e dialético¹⁶, e teórico-metodológico na Teoria Crítica da sociedade capitalista¹⁷ e na Teoria Crítica do Direito¹⁸, adotando uma concepção do Direito como relação social capitalista. Destaca-se o princípio da totalidade social concreta para a compreensão de fenômenos sociais e do conhecimento, cuja complexidade demanda abordagem multidisciplinar com articulação entre Economia Política, Sociologia Urbana, Direito à Cidade, Direito Urbanístico e Serviço Social.

O embasamento teórico-metodológico do projeto de extensão advém do acúmulo de conhecimento produzido a partir de pesquisas (individuais e coletivas) já realizadas e em desenvolvimento por membros e ex-integrantes do CriDiCa-UFF, de perfil empírico e predominantemente qualitativas, empregando raciocínios indutivos e dedutivos em uma relação dialética entre teoria e práxis. Desse modo, a vivência e experiência nas dinâmicas sociais pertinentes à Cozinha Solidária – mais que um objeto de estudo, um ambiente de intercâmbio de conhecimentos – constituem fontes primárias de conhecimento, ultrapassando abordagens meramente bibliográficas e documentais, o que, por sua vez, está intrinsecamente de acordo com a metodologia da extensão universitária.

Adiante são expostos e detalhados alguns eixos temáticos e seus respectivos fundamentos teóricos e autores(as) de base, que alicerçam o projeto de extensão e servem de base para a sua execução.

2.2.1. Direito humano à alimentação adequada

Partindo da perspectiva da teoria crítica, entendemos pela necessidade de construir uma concepção de direitos humanos em que sejam considerados como processos históricos de luta, ou seja, resultantes do processo histórico-social de busca de satisfações para o exercício da vida¹⁹. A importância de considerar o DHAA como um conceito em constante evolução, resultado de lutas políticas e discursivas que buscam legitimar uma determinada apropriação política e, consequentemente, uma ressignificação jurídica. Assim, o DHAA deve ser interpretado à luz da historicização das lutas sociais concretas, como os esforços pela erradicação da fome e da pobreza, a busca pela soberania alimentar e a promoção da saúde pública, todas representando demandas por dignidade e acesso a bens essenciais.

É crucial reconhecer a centralidade dos sujeitos coletivos nesse contexto, pois são eles que protagonizam as dinâmicas conflituosas relacionadas aos direitos à alimentação. Portanto, é fundamental legitimar, tanto discursiva quanto juridicamente, a pluralidade das diferentes formas de produção, circulação e consumo de alimentos, mesmo aquelas que divergem da lógica neoliberal e mercadológica predominante. Movimentos sociais como a Via Campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), comunidades indígenas, quilombolas, e os movimentos que articulam o projeto das Cozinhas Solidárias são exemplos de agentes sociais que reivindicam esses direitos e lutam por sua efetivação.

Iniciativa que ganha especial relevância a partir dos Projetos de Lei PL n. 491/2023²⁰ e PL n. 2920/2023²¹, convertidos na Lei federal n. 14.628, de 20 de julho de 2023²², que, além de recriar o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) do Governo Federal (garantindo a compra de alimentos produzidos por cooperativas, agricultores urbanos e periurbanos), instituiu também o Programa Cozinhas Solidárias, que tem como inspiração e ponto de partida o projeto das Cozinhas Solidárias do MTST. Dessa forma, mediante edital público e cadastro junto ao Ministério de Desenvolvimento e Assistência Social e Combate à Fome (MDS)²³, as Cozinhas Solidárias, Populares e Comunitárias que atendam pessoas e famílias em vulnerabilidade social e insegurança alimentar e nutricional e as unidades cadastradas no programa passarão a receber recursos públicos para compra de alimentos e pagamento de pessoal, seguindo os parâmetros estabelecidos no PAA do Governo Federal. A partir desse marco legal, a

experiência iniciada nas cozinhas solidárias passa a ser, oficialmente, uma política pública institucionalizada de combate à fome.

2.2.2. Direito à cidade

As complexidades e interações que se multiplicam na realidade urbana são fruto de uma práxis social, tendo a cidade contemporânea como seu pano de fundo, enquanto espaço e tempo constitutivos de relações sociais capitalistas²⁴. A cidade é resultado de uma trajetória histórica, não somente um produto material. A forma urbana assumida pela cidade²⁵ incorpora seu valor de troca. Por esse motivo, a cidade é um campo de disputa política, social e cultural.

O sociólogo francês Henri Lefebvre, criador da categoria “direito à cidade”, argumenta que a cidade deve ser entendida mais como uma obra de arte do que simplesmente um produto material. Isso porque a cidade não é apenas o resultado de construções físicas, mas principalmente das relações sociais que nela ocorrem. A criação, manutenção e/ou transformação da cidade não se resume à criação de objetos, mas à produção e reprodução dos próprios seres humanos. A cidade é moldada e transformada ao longo do tempo por pessoas e grupos específicos, em condições históricas particulares.

A natureza desigual da sociedade em geral na realidade urbana na cidade é resultado do modelo econômico capitalista de sociedade. Dessa forma, a cidade passa a ser entendida como mercadoria e como produtora de mercadorias, ao assumir que o valor de troca precede o valor de uso. Cidade é processo e produto de relações sociais mercadológicas tipicamente capitalistas. A cidade agrega uma série de processos urbanos, todavia não se deve interpretá-la como uma entidade autônoma com vida própria. O fenômeno urbano e a cidade estão intrinsecamente ligados. Portanto, o processo histórico-social de acumulação capitalista produz o processo de urbanização capitalista e, dialeticamente, por este é (re)produzido.

A possibilidade de modificar e promover alterações substanciais no espaço urbano traduzem o direito de participar da construção da realidade urbana, isto é, não só de democratizar, mas também estabelecer parâmetros para um novo cenário urbano, um território destinado ao valor de uso. É necessária, por essa razão, “a proclamação e a realização da vida urbana como reino de uso (da troca, do encontro separados do valor de troca”.

David Harvey²⁶ entende que o direito à cidade se refere a um conjunto de

ações sociais que podem ser reconhecidas como referentes a direitos (coletivos e individuais), porém estes somente assumem concretude diante da mobilização e participação política no espaço público, de maneira que mudanças nas subjetividades sociais transformam as cidades e vice-versa. É a práxis social que incorpora novas relações sociais, a partir disso pode-se pensar na democratização do espaço, porém não em termos de mercadoria.

As Cozinhas Solidárias têm um papel central na reconstrução do urbano brasileiro, visualizando novos horizontes, dando relevância ao valor de uso, não mais ao valor de troca que produz e reproduz pobreza, fome e desigualdades sociais. Assim, reconfigura as relações sociais dispostas naquele espaço. Portanto, ao oferecer refeições a trabalhadores(as), ambulantes, pessoas em situação de rua, consagra o valor de uso, que não é subordinado ao valor de troca. Todavia, é importante ponderar que, mesmo com essa prática, a forma mercadoria²⁷ continua permeando esses ambientes e relações sociais, pois ao menos parte dos insumos e serviços nelas manejados não deixam de ser bens com perfil de mercadorias.

2.2.3. Movimentos Sociais

No paradigma tradicional das Ciências Sociais há alguns aspectos que tipificam os conflitos sociais: identidade dos agentes, tipo de conflito e o espaço político unificado. A estrutura da sociedade influencia a participação política, assim como os interesses e identidades formados em diferentes esferas sociais afetam essa participação política. Além das sistematizações teóricas da sociologia empiricista estadunidense, as contribuições da teoria social na Europa (Claus Offe, Alberto Melucci e Alain Touraine) focam na compreensão dos movimentos sociais como ações sociais.

Em acréscimo às subjetividades coletivas tradicionais dos partidos políticos e sindicatos (originadas no séc. XIX), compreendidas como “movimentos sociais”, constituíram-se na década de 1970 grupos sociopolíticos denominados “novos movimentos sociais”, cujas ações ocorrem a partir de eixos temáticos, interesses e demandas mais pontuais, nem sempre referidos à totalidade social, em recortes étnico-raciais, de gênero e sexualidade, nacionalidade, meio ambiente, entre outros.

Maria da Glória Gohn oferece a seguinte sistematização:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a

diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura sócioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam²⁸.

O projeto de extensão apresentado neste artigo se filia à abordagem proposta por autores(as) do campo teórico da Teoria Crítica, como o filósofo argentino Ernesto Laclau²⁹, que, através de sua análise ética política, trata das questões atinentes à representação política e aos movimentos sociais.

2.2.4. Cidadania

A cidadania é noção teórica que já assumiu diferentes conotações e significados ao longo da história, em diferentes modos de produção da vida social sendo a sua vertente de cidadania ativa encontrada na Grécia da Antiguidade, quando denotava vínculo, pertencimento à comunidade política, e, mais que isso, participação política efetiva, autogoverno³⁰. No processo de formação e desenvolvimento da Modernidade, a cidadania assumiu novo significado, configurando-se a sua vertente passiva, a de um *status* de titularidade de direitos. Estes deveriam ser implementados por responsabilidade de instituições (políticas, sociais, educacionais etc.), cabendo aos cidadãos dela exigirem seus interesses e limitando-se ao exercício do direito ao voto³¹.

Na concepção da teoria crítica, a cidadania vai além da referida visão moderna liberal (“direito a ter direitos”) e pode ser explorada na dimensão da contemporânea “luta por direitos”, em que pessoas e grupos sociais subalternizados se mobilizam ativamente para reivindicar ou mesmo implementar práticas sociopolíticas relativas a seus direitos, de maneira que

sejam concretizados no espaço público. Esse é o caso de experiências de mobilização no espaço urbano, como a das Cozinhas Solidárias³². Uma articulação social pioneira, emancipatória e inclusiva, que dialoga com as demandas da sociedade. Através da atividade extensionista desenvolvida, busca-se acompanhar a atuação de um movimento popular e a sua influência, primariamente, na mobilização política para atuação direta (cidadania ativa) em questões socioeconômicas de pessoas e grupos sociais vulnerabilizados no espaço urbano, e, conseqüentemente, na criação de leis e na formulação de políticas públicas de fomento à segurança alimentar e acesso à moradia digna.

3. CONCLUSÃO

Diante do cenário exposto e debatido ao longo deste texto, a construção do projeto de extensão “Cozinhas Solidárias: a luta por moradia e alimentação no Rio de Janeiro” almeja contribuir na formação de discentes e docentes, trazendo para dentro do ambiente acadêmico a reflexão sobre movimentos sociais enquanto instrumentos de cidadania, de participação democrática e, sobretudo, de criação e concretização do Direito. A troca de saberes aqui pretendida será construída através de uma “via de mão dupla”, empenhada em proporcionar o aprendizado empírico, aprofundar a contribuição da universidade na produção e difusão de agendas dos movimentos sociais populares, divulgar suas práticas mediante participação em seminários universitários e fóruns de discussão nos quais esses segmentos possam expressar suas demandas. Busca-se, ainda, ampliar a visibilidade também de outras organizações que atuaram ou atuam junto às cozinhas, como o Movimento Unido dos Camelôs (MUCA), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento Sem Direitos (MSD).

Assim, compreendemos o ideário e a prática da extensão universitária como um processo acadêmico pautado nas exigências prioritárias da realidade social, possibilitando uma melhor compreensão das novas formas de ação política que as articulações populares desempenham nos enfrentamentos de revezes sociais atuais, relevantes e urgentes. Aspiramos identificar e produzir a partir das experiências das Cozinhas Solidárias do MTST dados a respeito de práticas de gestão popular e tecnologias sociais que possam inspirar, auxiliar e serem replicadas na articulação e elaboração de políticas públicas futuras para fomento da soberania alimentar da população, a serem viabilizadas pela recente Lei n.

14.628/2023. Com isso, mais, nos próximos meses e anos, acompanhar e aferir os modos de implementação da política pública e seus resultados parciais, identificando seus limites e potencialidades na prática, assim como as contradições inerentes a esse processo, principalmente considerando que se trata de manejo de verba pública no âmbito social micro (municipal) e da intervenção de agentes e instituições do terceiro setor, nem sempre comprometidos de fato com a entrega do resultado final esperado com as políticas públicas, no caso, a erradicação da fome.

Tudo isso em contato com o comprometimento de, junto aos/às integrantes das Cozinhas Solidárias, identificar quais são as suas principais demandas materiais, estabelecendo uma devolutiva permanente enquanto o projeto for executado, que poderá ser elaborada através de oferecimento de mão de obra, assessoramento técnico-jurídico, construção de espaços de debates, oficinas sobre conscientização de direitos de cidadania, auxílio na divulgação de eventos, aplicação de questionários sociais e elaboração de produtos como artigos científicos e cartilhas a serem distribuídos e divulgados às pessoas beneficiárias, voluntárias e militantes desses movimentos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odaleia B. de; PADRÃO, Susana M. Direito humano à alimentação adequada: fome, desigualdade e pobreza como obstáculos para garantir direitos sociais. **Serviço Social & Sociedade**, n. 143, jan./abr., p. 121-139, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/7GNQn7tYqWL6wYZncbLRnSN/#>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BELLO, Enzo; MASCARELLO, Renata Pirolí; OLIVEIRA, Fernanda Artimos de. Cozinhas Solidárias e Direito à Cidade: dos movimentos sociais à política pública, uma análise a partir da Cozinha da Lapa, Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Direito Urbanístico – RBDU**, v. 9, p. 83-108, 2023.

BELLO, Enzo. Cidadania, fetichismo e alienação constitucional. In: LIMA, Martonio Mont’Alverne Barreto Lima; BELLO, Enzo (Orgs.). **Direito e Marxismo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 7-33.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Divulgação do Formulário para Cadastramento de Cozinhas Solidárias e Populares**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cozinhas-solidarias>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023**. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14628.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.920/2023 de 20 de julho de 2023**. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das

Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2023c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2367064>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 491/2023 de 13 de fevereiro de 2023**. Institui o Programa Cozinha Solidária, que dispõe sobre a distribuição de alimentação gratuita preferencialmente à população em situação de vulnerabilidade e risco social, incluindo a população em situação de rua, visando a promoção de políticas de segurança alimentar e nutricional, de assistência social, efetivação de direitos sociais, dignidade humana, resgate social e melhoria da qualidade de vida. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2023d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2348641>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/107624-res-cne-07-de-18-de-dezembro-de-2018/file>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Manual do Programa Restaurante Popular**. 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/projeto_logico_restaurante_popular.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

CAPUTO, Maria Constantina; TEIXEIRA, Carmem Fontes (Orgs.). **Universidade e sociedade: concepções e projetos de extensão universitária**. Salvador: EDUFBA, 2014.

CONCEIÇÃO, Ana Maria Almeida. **Cozinhas Solidárias como prática de efetivação ao direito à alimentação adequada na pandemia da Covid-19: um estudo sobre a Cozinha Comunitária de Santa Luzia em São Gonçalo/RJ (2020-2021)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Direito. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2023.

COZINHAS SOLIDÁRIAS. MTST. São 48 Cozinhas Solidárias nas periferias do Brasil. Mais de 1,9 milhão de marmitas servidas. 2023. Bio do Instagram: @cozinhasolidariasmtst. Disponível em: <https://www.instagram.com/cozinhasolidariasmtst/?hl=pt-br>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit Habitacional no Brasil; 2016-2019**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/habitacao/RelatorioDeficitHabitacionalnoBrasil20162019v1.0.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Ed. F. Boiteux, 2009.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Abril, 1983, p. 125-162.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 09 abr. 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Conferência de Ernesto Laclau: Representación y Movimientos Sociales**. Universidad Andrés Bello, org. por la Escuela de Sociología. Santiago. 15 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cwUPMYQdvTk>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 54-61.

MIGUEL, Carlos José. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11534. Acesso em: 15 de mar. 2024.

MTST. Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto. **Cozinha Solidária – O Projeto**. 2023. Disponível em: <https://www.cozinhasolidaria.com/o-projeto/>. Acesso em: 09 abr. 2024.

PACHUKANIS, Evgueni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

REDE PENSSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil: relatório final**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SORDI, Denise de. Cozinhas Solidárias do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST): solidariedade e reconstrução da esfera pública (2021-2022). **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 15, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2023.e92392>. Acesso em: 22 out. 2023.

¹ Registrado e ativo no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2245243283867228.

² Eis alguns projetos: (i) promovidos: Assessoria jurídica a movimentos sociais para a efetivação do direito à cidade e do direito à moradia (2018-2019); e Educação jurídica e cidadania: tá na roda – cidadania! (2014-2018); e (ii) realizados em colaboração no âmbito do NEPHU: Curso de Extensão para estudantes, técnicos e colaboradores – diálogos sobre a cidade popular: desafios e perspectivas (2024); e Curso de Extensão em Direito à Cidade: Planejamento Urbano e Habitação Popular

(2018). Todos os projetos estão cadastrados no SIGPROJ e alguns conta(ra)m com fomento da PROEX/UFF.

- ³ BELLO, Enzo; MASCARELLO, Renata Piroli; OLIVEIRA, Fernanda Artimos de. Cozinhas Solidárias e Direito à Cidade: dos movimentos sociais à política pública, uma análise a partir da Cozinha da Lapa, Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Direito Urbanístico – RBDU**, v. 9, p. 83-108, 2023; CONCEIÇÃO, Ana Maria Almeida. **Cozinhas Solidárias como prática de efetivação ao direito à alimentação adequada na pandemia da Covid-19**: um estudo sobre a Cozinha Comunitária de Santa Luzia em São Gonçalo/RJ (2020-2021). Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Direito. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2023.
- ⁴ CAPUTO, Maria Constantina; TEIXEIRA, Carmem Fontes (Orgs.). **Universidade e sociedade**: concepções e projetos de extensão universitária. Salvador: EDUFBA, 2014.
- ⁵ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ⁶ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ⁷ MIGUEL, Carlos José. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11534. Acesso em: 15 de mar. 2024.
- ⁸ BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/107624-res-cne-07-de-18-de-dezembro-de-2018/file>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ¹⁰ REDE PENSSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**: relatório final. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ¹¹ IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **População em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ¹² IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ¹³ MTST. Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto. **Cozinha Solidária – O Projeto**. 2023. Disponível em: <https://www.cozinhasolidaria.com/o-projeto/>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ¹⁴ SORDI, Denise de. Cozinhas Solidárias do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST): solidariedade e reconstrução da esfera pública (2021-2022). **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 15, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2023.e92392>.
- ¹⁵ BELLO, Enzo; MASCARELLO, Renata Piroli; OLIVEIRA, Fernanda Artimos de. *Op. cit.*
- ¹⁶ MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 54-61.
- ¹⁷ HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: **Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Abril, 1983, p. 125-162.
- ¹⁸ PACHUKANIS, Evgueni B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017; LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ¹⁹ AGUIAR, Odaleia. B. de.; PADRÃO, Susana. M. Direito humano à alimentação adequada: fome, desigualdade e pobreza

como obstáculos para garantir direitos sociais. **Serviço Social & Sociedade**, (143), p. 121-139, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.274>. Acesso em: 17 fev. 2024; HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Ed. F. Boiteux, 2009.

- ²⁰ BRASIL. **Projeto de Lei 491/2023 de 13 de fevereiro de 2023**. Institui o Programa Cozinha Solidária, que dispõe sobre a distribuição de alimentação gratuita preferencialmente à população em situação de vulnerabilidade e risco social, incluindo a população em situação de rua, visando a promoção de políticas de segurança alimentar e nutricional, de assistência social, efetivação de direitos sociais, dignidade humana, resgate social e melhoria da qualidade de vida. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2023d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2348641>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ²¹ BRASIL. **Projeto de Lei 2.920/2023 de 20 de julho de 2023**. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2023c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2367064>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ²² BRASIL. **Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023**. Institui o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Cozinha Solidária; altera as Leis nºs 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.133, de 1º de abril de 2021 (Lei de Licitações e Contratos Administrativos); e revoga dispositivos das Leis nºs 11.718, de 20 de junho de 2008, 11.775, de 17 de setembro de 2008, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14628.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ²³ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Divulgação do Formulário para Cadastramento de Cozinhas Solidárias e Populares**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/cozinhas-solidarias>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- ²⁴ LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- ²⁵ Nesse sentido, as categorias teóricas “território” e “territorialidade” são desenvolvidas no projeto de extensão do CriDiCa/UFF, porém não serão aqui detalhadas por dialogarem mais com outros temas que aqui também não são explorados, como os da especulação imobiliária, do projeto Reviver Centro e da segurança pública nas disputas por controle territorial da parte de organizações criminosas.
- ²⁶ HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- ²⁷ PACHUKANIS, Evgueni B. *Op. cit.*
- ²⁸ GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5ª ed., São Paulo: Loyola, 2006, p. 251-252.
- ²⁹ LACLAU, Ernesto. **Conferência de Ernesto Laclau: Representación y Movimientos Sociales**. Universidad Andrés Bello, org. por la Escuela de Sociología. Santiago. 15 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cwUPMYQdvTk>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- ³⁰ BELLO, Enzo. Cidadania, fetichismo e alienação constitucional. In: BELLO, Enzo; LIMA, Martonio Mont’Alverne Barreto Lima (Orgs.). **Direito e Marxismo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 7-33.
- ³¹ MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ³² BELLO, Enzo; MASCARELLO, Renata Piroli; OLIVEIRA, Fernanda Artimos de. *Op. cit.*

CAPÍTULO 7

CONSEQUÊNCIAS DAS PRÁTICAS RACISTAS E XENOFÓBICAS NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO BRASILEIRAS

Karen Bianca Plentz
Patricia Grazziotin Noschang
Micheli Piucco

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a problemática do racismo e da xenofobia no contexto escolar e explora diversas iniciativas para combater essas formas de discriminação. Apesar dos avanços sociais e políticos na promoção da inclusão e igualdade, ainda existem indivíduos que perpetuam atitudes discriminatórias baseadas em preconceitos étnicos e culturais.

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação das crianças e adolescentes, podendo reforçar ou combater estereótipos e comportamentos preconceituosos. A falta de educação sobre diversidade, a exposição limitada a diferentes culturas e a aprendizagem social são fatores que contribuem para o surgimento de casos de *bullying*, hostilidade e exclusão de alunos com origens distintas.

O artigo destaca a importância de uma educação antirracista, que inclua conteúdos e práticas antirracistas no currículo escolar e promova debates sobre o tema. Além disso, enfatiza a necessidade de capacitar professores e equipes escolares para abordar questões raciais e xenofóbicas, criando um ambiente inclusivo e respeitoso. Ademais, destaca como projetos e programas que incentivem a reflexão sobre a diversidade social e combatam estigmas negativos também são estratégicos para promover a compreensão e empatia entre os estudantes.

O artigo finaliza sua análise sobre o tema relatando uma atividade realizada pelo Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude, da Escola de Ciências Jurídicas/Curso de Direito da Universidade de Passo Fundo,

no Centro de Ensino Médio Integrado da Universidade de Passo Fundo, que abordou a dificuldade da imigração, buscando sensibilizar os alunos sobre as experiências e desafios enfrentados por imigrantes, com o objetivo de desconstruir estereótipos e preconceitos.

I. RACISMO E XENOFOBIA NAS ESCOLAS

A discussão sobre racismo e xenofobia vem entrando em pauta cada vez mais nos dias atuais. Nas mídias, o incentivo de inclusão social vem tomando conta das redes sociais, nas ruas, movimentos antirracistas e contra a xenofobia trazem ao público manifestação do direito de expressão a todos. Na estrutura dos Poderes Legislativo e Executivo, a elaboração de leis e de políticas públicas está se inclinando cada vez mais para a igualdade e respeito intraracial.

Porém, apesar de muitas pessoas e entidades transmitirem o sentimento de respeito e segurança ao buscar a inclusão de forma igualitária de todos, existem pessoas que escolhem adotar atitudes discriminatórias por meio de pré-conceitos, baseados na crença de que alguns grupos étnicos e culturais são melhores que outros, merecendo assim ter um tratamento diferenciado, que muitas vezes acaba sendo ofensivo e hostil.

Nos dias de hoje, a educação tem um papel fundamental na vida das pessoas, pois, por meio dela, pessoas aprendem a contribuir para o desenvolvimento social, a ser ativos na comunidade, crescem economicamente e culturalmente, além de praticar o convívio e a comunicação social, o que é extremamente positivo, pois as crianças, por exemplo, são multiplicadoras, a partir do momento em que repassam para os seus colegas experiências vividas e novas aprendizagens.

O preconceito, passado de geração a geração, é muito comum na sociedade, levando, assim, a passagem da opinião alheia sobre situações distintas, e muitas vezes distorcidas, para indivíduos que ainda estão formando sua ideia crítica do mundo, ou seja, crianças e adolescentes. O grande problema chega no momento em que esses jovens entram em contato com pessoas negras, imigrantes, refugiados, pessoas LGBTQIA +, pessoas com deficiências, que são estereotipadas de forma maliciosa e tratadas de forma ofensiva.

Nesse sentido, destaca-se:

[...] racismo institucional é “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos”. Porém, alertam os autores para o fato de que o racismo institucional “não é menos destrutivo da vida humana”. O racismo institucional se “origina

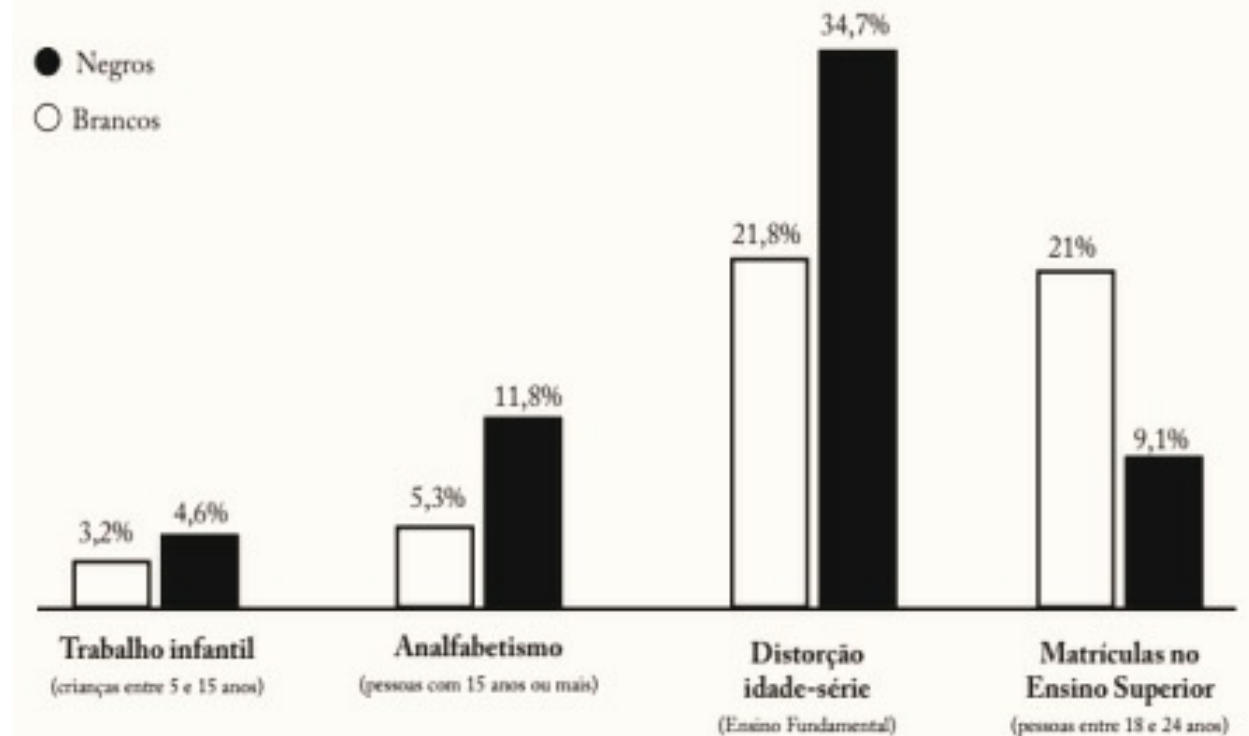
na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo”¹.

No momento em que tal comportamento é levado até instituições de ensino, as consequências da falta de educação sobre a diversidade junto com a exposição limitada à diversidade e a aprendizagem social chegam junto. Efeitos esses que levam as vítimas a sofrerem assédio por terem diferentes origens étnicas ou culturais, terem que arcar com dificuldades acadêmicas pelo fato de a discriminação prejudicar suas oportunidades educacionais, tolerarem comentários ou ações aparentemente inofensivos, mas que carregam conotações racistas ou xenofóbicas, além de muitas vezes ser excluído socialmente e enfrentar barreiras para participar de atividades extracurriculares, programas especiais ou oportunidades de liderança dentro da escola.

As consequências acompanhadas de tal conduta impactam a capacidade emocional e psicológica do indivíduo, em que problemas como baixa autoestima, ansiedade, depressão e isolamento social, alterações no desempenho acadêmico com a falta de motivação, dificuldades de concentração e acesso desigual a oportunidades educacionais são fatores que,

por si só, contribuem para a difamação de estereótipos preconceituosos, gerando um ciclo repetitivo de discriminação e intolerância, afetando não apenas os estudantes diretamente envolvidos, mas toda a comunidade escolar. Tudo isso pode acarretar a segregação do aluno, na desistência do estudo, no isolamento social, e na falta de cooperação na relação entre aluno e escola.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra os resultados das consequências de tais atos nas escolas brasileiras. O produto do racismo e da xenofobia na sociedade traz resultados muito significativos no ambiente escolar. Segundo a pesquisa apresentada abaixo, pessoas negras representam mais do dobro em relação às pessoas brancas na taxa de analfabetismo, enquanto, relacionada às matrículas em escolas de nível superior, a etnia branca lidera o gráfico, representando mais do dobro de pessoas inscritas em faculdades/universidades.



Fonte: (IBGE, 2012 apud COSTA, MARTINS, SILVA, 2020).

De acordo com o gráfico, se entende que o princípio da exclusão social e racial é o Estado, já que os serviços públicos essenciais para a sociedade, como saúde e educação, estão longe de quem realmente precisa. Além disso, esse acesso é agravado devido à falta de investimento, aumentando assim a desigualdade.²

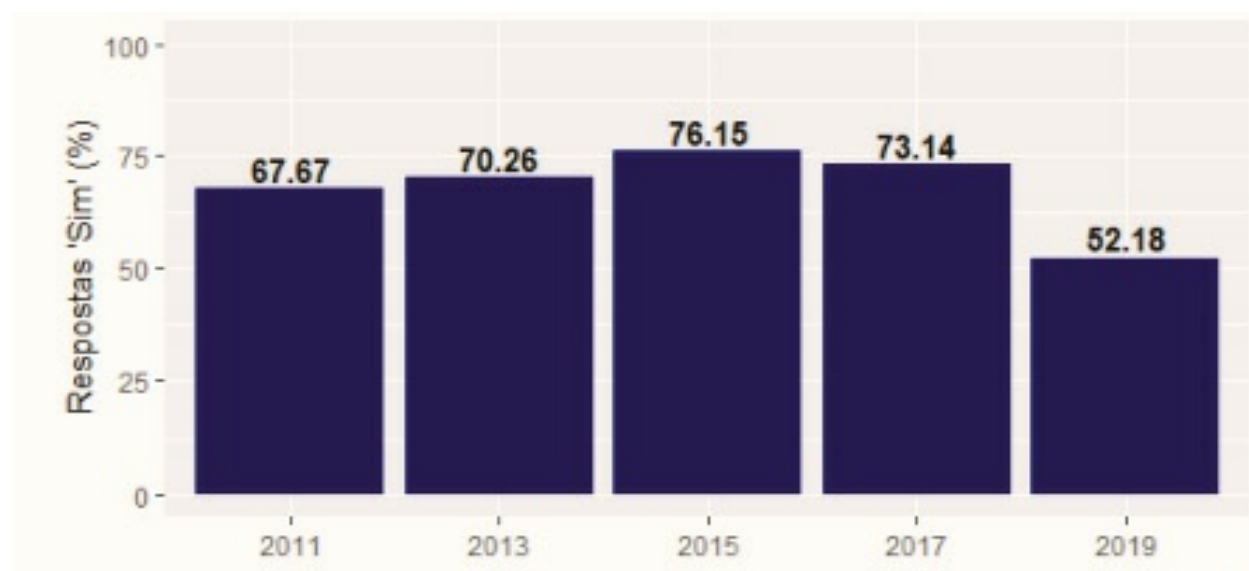
Para fazer com que todas as etnias se sintam acolhidas e respeitadas, o país deve valorizar a importância da educação antirracista, e explorar como as escolas podem desempenhar um papel crucial na promoção da igualdade racial e combate ao racismo, destacando a necessidade de incluir conteúdos e práticas antirracistas no currículo escolar, promovendo assim a discussão sobre o *bullying* baseado na raça e suas implicações emocionais, sociais e acadêmicas para as vítimas, enfatizando a necessidade de medidas efetivas de prevenção e intervenção por parte das escolas. Ainda assim, deve oportunizar a formação adequada para professores e equipes escolares no que diz respeito à conscientização sobre questões raciais e xenofóbicas, destacando a necessidade de desenvolver habilidades interculturais e promover um ambiente inclusivo nas escolas.

Outro modo de amenizar o ato racista e xenofóbico em escolas é

incentivando a participação dos alunos por meio de programas e projetos com o objetivo de promover a conscientização, o respeito e a tolerância.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é constante [...]. Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?³

Pesquisas realizadas pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica⁴ em relação ao pertencimento de projetos sobre relações étnico-raciais nas escolas mostram que no último ano de atualização nas escolas participantes, 2019, o número de instituições que trabalham o assunto baixou cerca de 20%. O dado apresentado traz uma grande preocupação, já que projetos inclusivos são um dos principais meios de compreensão na área educacional.



Fonte: Todos Pela Educação

Outra pesquisa realizada, através de dados de 2015 do site QEdu, apresenta questionários respondidos por diretores de cerca de 52 mil escolas. As perguntas são todas relacionadas a projetos com tema acerca da diversidade social. Os resultados provaram que existe a carência de projetos na maioria das escolas do Brasil, já que em média 19 mil escolas não têm projetos voltados a grupos minoritários.⁵

Para completar, no ano de 2017, o website G1 realizou uma pesquisa com aproximadamente cinquenta mil diretores de escolas sobre a presença de projetos educacionais que abordam questões relacionadas ao racismo,

desigualdades sociais e diversidade religiosa varia significativamente nas escolas. Nele apresentava que, embora a maioria das escolas (76%) tenha projetos voltados para a temática do racismo, ainda há uma proporção considerável (24%) que não aborda essa questão. No que diz respeito às desigualdades sociais, enquanto a maioria das escolas (60%) está engajada em projetos relacionados, um número substancial (40%) ainda não incorporou essa discussão em seu currículo. Quanto à diversidade religiosa, os resultados mostram uma divisão mais equilibrada, com 48% das escolas implementando projetos sobre o tema e 52% ainda não o fazendo.⁶

Em suma, pode-se perceber que, de acordo com as pesquisas realizadas ao longo da última década, projetos com temáticas inclusivas, seja com foco no racismo quanto em relações étnico-raciais, estão cada vez mais escassos no Brasil, e isso traz algumas das mais preocupantes consequências para estudantes atualmente, como problemas psicológicos, *bullying*, baixo desempenho acadêmico e acesso desigual a oportunidades educacionais, o que eventualmente leva a decisões como segregação e desistência dos estudos.

II. RELATO DE ATIVIDADE: PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A JUVENTUDE

Considerando as questões de racismo e xenofobia que ocorrem nas escolas, a equipe do Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude – Direito UPF, a partir de uma abordagem envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável introduzidos na Agenda de 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolve suas atividades a partir de uma das maiores preocupações da atualidade em relação a jovens estudantes: o compartilhamento de ensinamentos sobre inclusão e desenvolvimento.

Com a ajuda do corpo docente da Escola de Ensino Médio Integrado da Universidade de Passo Fundo, foi realizada uma atividade no ano de 2023, que visou a reflexão e o entendimento sobre a dificuldade da migração terrestre, a fim de que os alunos do Segundo ano do Ensino Médio pudessem compreender o processo migratório e, principalmente, o estigma direcionado à população migrante e suas consequências práticas.

A atividade iniciou com a separação de grupos, posteriormente havia uma trilha com obstáculos (em uma busca por demonstrar o caminho percorrido por milhares de migrantes), que representavam dificuldades na passagem, como

cansaço, dor da perda, familiares machucados, falta de espaço em passagens seguras, tráfico de pessoas para exploração sexual, entre outros. Os obstáculos eram apresentados pelo guia que estava coordenando o grupo, ou por um integrante da equipe do Projeto de Extensão presente em cada ponto de dificuldade apresentada durante o percurso proposto. A cada ponto da trilha, havia fotos de situações onde pessoas estavam passando pela mesma dificuldade em que os alunos estavam prestes a encarar.

Além disso, a atividade contou com a apresentação de cartões informativos com curiosidades e informações sobre as principais rotas utilizadas pelas pessoas migrantes. Ao final das atividades, a equipe apresentava a seguinte informação: “Após passar por caminhos desafiadores, muitas vezes perder suas bagagens, e seus entes queridos durante a travessia, o migrante finalmente chegou em seu destino.”

Enquanto os alunos ficavam felizes e orgulhosos escutando a parte da realização do ideal (chegar ao destino), a equipe continuava a reflexão “Parabéns! Mas e agora? A pessoa que finalmente chegou no sonhado final precisa encontrar alguma forma de obter uma renda, educação, um lugar para poder dormir, tudo isso ligado ao fato de estar em país novo, onde muitas vezes não sabe o idioma nato, não possui nenhuma conexão para a aquisição de um emprego, e poder estar sofrendo preconceito pela população do novo lugar”. Ao final da fala, a reação dos alunos traz especialmente o que as atividades buscam levar às escolas, que, finalmente, para as pessoas que migram, a chegada nunca é o final.

A atividade realizada no bosque do Ensino Médio Integrado da Universidade de Passo Fundo foi uma oportunidade única para os alunos e docentes envolvidos. Após a conclusão das atividades no ambiente natural, uma conversa aberta foi conduzida, reunindo todos os participantes da dinâmica. O principal objetivo dessa discussão era esclarecer dúvidas sobre migração. A presença da equipe do projeto facilitou a abordagem dessas questões, fornecendo informações valiosas e perspectivas esclarecedoras sobre os desafios enfrentados pelos migrantes e as dificuldades associadas à sua permanência nos países de destino.

Cada grupo teve a oportunidade de compartilhar suas experiências e percepções adquiridas durante a trilha no bosque. Essa troca de ideias enriqueceu a compreensão coletiva do tema e permitiu que os participantes vissem a migração sob diferentes perspectivas. Através desses relatos pessoais,

os alunos puderam conectar-se emocionalmente com as questões discutidas e compreender melhor os aspectos humanos envolvidos no fenômeno da migração.

A atividade, organizada pelo Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude, demonstrou ser eficaz na realização de seus objetivos. Além de oferecer uma experiência prática e imersiva, a turma de estudantes participantes também conseguiu transmitir informações importantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos migrantes em todo o mundo. Ao sensibilizar a turma de estudantes para essas questões, o projeto contribuiu para promover uma maior conscientização sobre os direitos humanos e a importância da solidariedade e da empatia na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, buscando especialmente combater o racismo e a xenofobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o artigo abordou a importância do combate do racismo e da xenofobia nas escolas, junto com a importância de projetos educacionais implementados que visam à temática contra a discriminação. Através do texto, buscou-se demonstrar que a maior causa da criação de estereótipos negativos e comportamentos preconceituosos entre os estudantes ocorre especialmente pela criação de estereótipos sobre o tema diversidade cultural e racial. Graças aos estereótipos carregados sobre vítimas de racismo e xenofobia, projetos educacionais, como o Educação em Direitos Humanos para a Juventude – Direito UPF, abriram suas pautas para a realização de atividades que visam tanto a inserção dessas pessoas na sociedade quanto fazer com que a sociedade as acolha de uma forma inclusiva e respeitosa.

O relato da atividade realizada pelo Projeto de Extensão Educação em Direitos Humanos para a Juventude traz um exemplo prático de como englobar jovens em experiências da migração para desvendar os estereótipos colocados sobre migrantes e refugiados. A luta contra o racismo e a xenofobia é de extrema importância para a construção de um mundo mais justo e respeitoso, onde todos são valorizados e reconhecidos igualmente e o desenvolvimento de atividades por meio de projetos educacionais é um caminho possível de ser trilhado em parcerias entre universidades e escolas públicas e privadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

G1. *Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula*. 2017. Disponível em: [https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml). Acesso em: 23 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Avaliação da presença de projetos nas escolas públicas brasileiras sobre racismo, machismo e homofobia*. 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/avaliacao-da-presenca-de-projetos-nas-escolas publicas-brasileiras-sobre-racismo-machismo-e-homofobia/](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/avaliacao-da-presenca-de-projetos-nas-escolas-publicas-brasileiras-sobre-racismo-machismo-e-homofobia/). Acesso em: 23 jul. 2023.

QEDU. USE DADOS. TRANSFORME A EDUCAÇÃO. *Qedu*, 2015. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

¹ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

² COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. *Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/>. Acesso em 23 jul. 2023.

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

⁴ TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Avaliação da presença de projetos nas escolas públicas brasileiras sobre racismo, machismo e homofobia*. 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/avaliacao-da-presenca-de-projetos-nas-escolas publicas-brasileiras-sobre-racismo-machismo-e-homofobia/](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/avaliacao-da-presenca-de-projetos-nas-escolas-publicas-brasileiras-sobre-racismo-machismo-e-homofobia/). Acesso em: 23 jul. 2023.

⁵ QEDU. USE DADOS. TRANSFORME A EDUCAÇÃO. *Qedu*, 2015. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 23, jul. 2023.

⁶ G1. *Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula*. 2017. Disponível em: [https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml](https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml). Acesso em: 23 jul. 2023.

CAPÍTULO 8

OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC: FORTALECIMENTO DA CIDADANIA EM TERRITÓRIO AMAZÔNICO

Sabrina Cassol

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa realizar um relato de experiência com foco na apresentação da construção e dos resultados do Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre – que foi criado por meio de um Programa de Extensão que pretende englobar todos os cursos de graduação da universidade, principalmente após as alterações legislativas quanto à obrigatoriedade da curricularização da extensão, Resolução MEC/CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 – que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

Num primeiro momento, buscar-se-á demonstrar a história de construção do Observatório a partir dos projetos de extensão que visavam “a educação para e em direitos humanos” realizados no Curso de Direito, no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul. No que tange ao lapso temporal dos projetos, importa referir que eles iniciaram no ano de 2017 e vem sendo lapidados até a data de hoje. Todos foram oriundos de editais internos de fluxo contínuo ou de editais específicos que garantiam o financiamento dos projetos por meio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Acre – Proex Ufac –, a qual concedia bolsas aos acadêmicos e materiais de consumo para a realização desses projetos.

No segundo momento, apresentará o atual Programa de Extensão, denominado “Observatório de Direitos Humanos da Ufac”, estabelecido na

cidade de Rio Branco, Campus sede da Universidade Federal do Acre. Para tanto, far-se-á a descrição de seus objetivos principais e de alguns resultados que pretendem atingir diante das atuais demandas sociais acreanas e amazônicas, evidenciando que a extensão universitária quando aplicada a médio e longo prazo consegue alterar contextos de vulnerabilidade social.

No terceiro momento, descreverá os resultados que o Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre conseguiu atingir até o presente momento, visto que ele ainda se encontra em implementação de forma gradual e planejada.

Logo, o estudo ora desenvolvido busca revelar a necessidade e a importância das ações de extensão no território amazônico, tendo como premissa o Estado do Acre, já que elas promovem a integração da Universidade com a comunidade, garantindo a verificação das demandas sociais por ela apresentada no campo da Ciência do Direito.

OS PROJETOS DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: O INÍCIO DE UM SONHO

Primeiramente, cumpre destacar que o papel da Universidade está alicerçado na comunhão de esforços entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que servem como base para a disseminação do conhecimento adquirido. Logo, o tripé da educação deve ser concebido como o instrumento capaz de proporcionar ao acadêmico uma educação mais crítica, pois esse transpõe o limite meramente teórico para então acessar a realidade das demandas existentes no ambiente/local em que esteja inserido, preparando o discente para atuar no mercado de trabalho munido de diversas competências e habilidades.

Para que essas competências e habilidades sejam desenvolvidas, deve-se pensar o processo de ensino-aprendizagem na condição de soma dos temas tratados em sala de aula, com a sua materialização nos projetos e ações, visto que, enquanto os projetos de pesquisa apontam as alternativas a serem testadas firmada pela literatura empregada, as ações e projetos de extensão aplicam na prática o mencionado estudo, de forma a verificar a (in)efetividade dos objetivos pretendidos.

Portanto, a potencialização e operacionalização de ações de extensão criam laços entre a comunidade universitária e a comunidade externa, gerando o compartilhamento de saberes. Isso viabiliza ganhos sociais incalculáveis, pois incentiva a construção e a solidificação de uma sociedade mais consciente de

seus direitos e deveres. (Junior, 2015)

Ante o contexto acima descrito, verificou-se a necessidade de construir ações de extensão no Curso de Direito do Campus Floresta, na Cidade de Cruzeiro do Sul, de forma a cumprir com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitárias, principalmente buscando soluções positivas com as demandas sociais locais centradas principalmente na efetivação da cidadania e na promoção de um contexto social mais humanista – no sentido de acesso ao conhecimento por parte dos indivíduos sobre seus direitos e deveres perante a sociedade.

Nesse foco, criou ações desde 2017 até hoje que tinham como objetivo central a intersecção da educação e da prática dos direitos humanos, que hoje deu lugar ao Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre. Para melhor compreensão, descreverá as etapas de execução dos projetos de forma descritiva e evolutiva, os quais resultaram em diagnósticos positivos e satisfatórios.

O primeiro projeto intitulado “Direitos Humanos na Escola realizado nas Escolas de Cruzeiro do Sul/AC e Rio Branco/AC”, no período compreendido entre 11 de setembro 2017 e 29 de junho de 2018, foi realizado sem financiamento, e efetivou ações como palestras de conscientização de temáticas como bullying e suicídio de crianças e adolescentes nas escolas, levando a comunidade escolar e universitária a uma formação humanista a fim de obter reflexos na situação de violência instalada na sociedade.

Em 2018, ainda surgiram os projetos de extensão Direitos Humanos na Escola: a educação para paz e para empoderamento cívico, realizado entre 23 de abril de 2018 e 26 de novembro de 2018, sem financiamento, oriundo da plataforma Proex do fluxo contínuo; e o projeto Educação para os Direitos Humanos: Uma abordagem humanista na busca pela cidadania iniciado em 16 de abril de 2018 com término em 16 de novembro de 2018, o qual recebeu financiamento da Universidade, ambos seguiam no mesmo sentido dos projetos iniciados em 2017, palestras em escolas onde quem eram os protagonistas eram os discentes do Curso de Direito do Campus Floresta e o público-alvo os estudantes da rede pública.

O projeto Educação para os Direitos Humanos: a concretização da cidadania e do desenvolvimento sustentável, realizado entre o período de 10 de maio de 2019 e 29 de novembro de 2019, financiado pela Proex da Universidade, buscou discutir o empoderamento do público-alvo por meio de palestras. Contudo,

após a criação de laços com outras instituições, conseguiu também realizar um evento social de encerramento, no qual realizou a entrega à população local inúmeros serviços como exames e testes rápidos, consultas médicas e odontológicas, atendimento jurídico, brinquedos infláveis, apresentações culturais e divulgação das pesquisas realizadas pelos docentes da Universidade local.

Logo, isso demonstra que a cada ano os projetos ganhavam novos parceiros, novas formas e ações que garantiam um maior acesso ao público-alvo, comprovando que os projetos de extensão de médio a longo prazo conseguem construir resultados mais satisfatórios e permanentes na localidade escolhida.

Em 2020, a pandemia alterou todo o contexto social mundial e foi por meio do projeto com financiamento universitário, denominado “Educação para os Direitos Humanos diante da pandemia Covid-19: A conscientização nunca foi tão imprescindível”, realizado entre os dias 03 de setembro a 18 de dezembro de 2020, que as ações precisaram de adaptação ao cenário de contaminação do vírus. Sendo assim, passou-se a realizar palestras de forma virtual e depois outra frente foi criada, uma rede social pelo instagram com endereço @direitosnacovid, Direitos Humanos na Pandemia, na qual eram divulgadas as alterações legislativas durante a pandemia e orientações quanto à efetivação dos direitos humanos. O alcance do projeto atingiu resultados inesperados como visitas de outros estados como São Paulo, Amazonas, Bahia, Rio Grande do Sul e países como Bolívia, Portugal, Espanha, entre outros.

Devido aos resultados prósperos desse projeto, ele foi reeditado com seu ano II, realizado entre os dias 26 de janeiro de 2021 a 26 de janeiro 2022, dessa vez sem financiamento, e marcou uma etapa final de projetos de extensão realizados no Curso de Direito do Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, já que conseguiu atingir resultados muito superiores ao esperado, uma vez que seguiu a luta pela efetivação dos direitos fundamentais e ao empoderamento cívico do público-alvo.

Em meados de setembro de 2022, os projetos começaram a ser pensados para a realidade da capital acreana, ou seja, no Curso de Rio Branco, Campus Sede. Com a alteração do território, os projetos precisaram ser adaptados à nova realidade, razão pela qual iniciou-se a migração dos projetos de extensão aqui mencionados para um programa de extensão que abarcasse uma temática mais ampla interligada à educação em e para os Direitos Humanos.

O que ficou claro em toda a construção desses projetos foi que as ações de

extensão criam canais de articulação civilizatória e de empoderamento do público-alvo. Outra importante constatação é que essas ações, quando pensadas em médio a longo prazo, alcançam resultados mais satisfatórios e transformadores, comprovando que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão promove uma interação da Universidade com outros setores atendendo as demandas sociais locais – cumprindo com o papel institucional das UFs.

A maior comprovação desse argumento é a construção do Observatório de Direitos Humanos da Ufac que construirá uma rede protetiva dos direitos humanos, agora não apenas fixado na educação em e para os direitos humanos, mas na proteção de inúmeros grupos vulneráveis que merecem a atenção territorial ora pretendida. Em face disso, passa-se a versar sobre a construção do mencionado programa de extensão, esclarecendo ainda seus principais objetivos e quais os resultados esperados.

O PROGRAMA DE EXTENSÃO OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E SEUS PROPÓSITOS

O mundo cada vez mais vem exigindo uma análise multidisciplinar das relações de poder na sociedade contemporânea, já que o Estado não consegue mais garantir a efetivação dos direitos fundamentais constitucionalmente previstos. Logo, enfrenta-se desafios como o neoliberalismo, o autoritarismo e as crises das democracias sociais, bem como problemas como a vulnerabilidade social, a exclusão e demais afrontas à cidadania.

Nesse contexto, as desigualdades sociais vêm tomando proporções que fazem com que outros problemas sociais também cresçam, como a violência, seja ela de gênero, sexual, ético-racial ou etárias, ampliando a intolerância de forma geral. Esses problemas são o resultado da multiplicação da vulnerabilidade social no Brasil, o que amplia ainda mais a dificuldade de acesso a direitos políticos, sociais e culturais, desencadeando um processo sobreposto de discriminações.

Frente a isso, o público-alvo escolhido circunda grupos sociais vulnerabilizados historicamente ligados ao racismo, à imigração, à violência doméstica e à violência de gênero em território acreano e amazônico. Também serão direcionadas ações que visem a construção de uma educação transformadora dos sujeitos, uma educação em e para os Direitos Humanos, de

forma a integrar a comunidade acadêmica, a comunidade em geral e o público-alvo como um todo, devendo ainda mencionar que as ações propostas serão realizadas por todos os sujeitos envolvidos, desde a coordenadora, discentes da graduação e pós-graduação, colaboradores, comunidade externa e demais instituições parceiras.

Sabe-se que o Direito com o auxílio de outras áreas multidisciplinares consegue alcançar discussões e estudos complementares sobre o processo formativo de inclusão x exclusão, das relações de poder e suas assimetrias com gênero, raça e diversidade, das desigualdades sociais, dos processos formativos e das diferentes manifestações políticas de resistência de populações historicamente vulnerabilizadas, das construções de pertencimento e emancipação, dos movimentos migratórios e das políticas de integração social, tudo isso devidamente relacionado sobre a égide do neoliberalismo.

Frente a esse diagnóstico, e a partir da integração de abordagens teórico-metodológicas distintas, esse projeto de extensão pretende desenvolver ações que promovam um processo de estudo direcionado à formação dos Direitos Humanos de forma a criar a conscientização no cerne dos problemas que cercam a sociedade para que, posteriormente, ele a partir da formação necessária crie ações de empoderamento e autonomia do público-alvo vulnerável escolhido.

O programa pretende seguir em duas frentes distintas, porém complementares: (i) investigações teóricas sobre os direitos humanos e seu processo de construções frente às relações de poder; (ii) pesquisa de campo, com vista a reflexão, crítica e formulação de políticas públicas voltadas para a ampliação de direitos em diversos níveis da sociedade brasileira, focando o contexto acreano e amazônico.

Utilizar o diálogo entre a pesquisa teórica e a de campo cria uma simetria e qualifica o debate que posteriormente embasará diagnósticos capazes de alicerçar a formulação de políticas públicas inclusivas direcionadas ao público-alvo ora escolhido.

Nesse sentido, o Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre é um laboratório acadêmico e científico que une ensino, pesquisa e extensão na área das ciências sociais, mais precisamente no ramo dos Direitos Humanos, que agrega profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento, por tratar de problemas que atingem a sociedade como um todo.

O programa de extensão foi criado pela Professora Mestre Sabrina Cassol,

lotada no Curso de Direito, no Centro Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas, e tem como objetivo central potencializar e ampliar ações que visam diagnosticar os problemas sociais amazônicos (que circundam mais precisamente nas temáticas relacionadas ao racismo, imigração, violência doméstica, de gênero e educação em direitos humanos), e os seus impactos na vida social cotidiana amazônica, estimulando o desenvolvimento social e o espírito crítico dos discentes da Universidade Federal do Acre com vista à sua atuação profissional, oportunizando a interlocução da academia com o público-alvo escolhido.

O laboratório é uma iniciativa multi-institucional articulada dentro da Universidade Federal do Acre, na qual o tripé educacional articulará múltiplas ações, de caráter humanizado, que contemplem eixos na defesa dos direitos de grupos populacionais em vulnerabilidade social no território acreano e amazônico, mais precisamente: a) o movimento negro; b) os direitos dos imigrantes nas fronteiras amazônicas; c) o combate à violência doméstica e de gênero; e d) a educação em e para os direitos humanos.

Seu propósito pretende ainda construir a formação de uma rede internacional e interdisciplinar sobre as relações de poder frente à evolução dos direitos humanos e posteriormente à implementação, execução, divulgação e fiscalização de projetos e ações de extensão que promovam e efetivem os direitos dos grupos vulneráveis como público-alvo (migrantes, negros, mulheres, educação em direitos humanos) por meio do Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre.

Nesse caminho, pretende-se, após a sua construção e instalação física, buscar a criação de redes de apoio, isto é, do capital social que envolverá todas as ações de acolhimento e defesa dos direitos aqui mencionados, a criação, o planejamento e a execução de oficinas e treinamentos para a formação de cientistas com o devido rigor acadêmico que a temática exige, visando inclusive o debate, a efetivação e a promoção dos direitos humanos.

Concomitantemente à construção desse alicerce no capital humano e social, encontra-se em construção uma plataforma digital confiável que buscará divulgar as práticas pedagógicas e sociais de reflexão, bem como a construção de relatórios quantitativos a partir da verificação de ocorrências concretas em um primeiro momento no Estado do Acre, para logo após nos demais territórios amazônicos. Juntamente com a plataforma serão criadas redes sociais para divulgação dos resultados encontrados, como blog, instagram, facebook, já que cada uma delas atinge um público diferente no âmbito da sociedade brasileira

(idade, sexo, raça, cor,...).

Dessa forma, seu objetivo geral consiste em construir a formação de uma rede internacional e interdisciplinar sobre as relações de poder frente à evolução dos direitos humanos e posteriormente à implementação, execução, divulgação e fiscalização de projetos e ações de extensão que promovam e efetivem os direitos dos grupos vulneráveis como público-alvo (migrantes, negros, educação em direitos humanos) por meio da criação de um observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre, integrando tais ações às atividades de ensino e pesquisa.

Para tanto, no primeiro momento, buscar-se-á cumprir com alguns objetivos específicos, os quais foram divididos em teóricos e práticos. Quanto aos teóricos buscará: a) compreender teoria e a prática sobre as relações de poder diante da construção dos direitos humanos, bem como a formação histórica das estruturas político-jurídicas brasileiras que ensejaram modelos normativos de organização do Estado democrático de direito e sua crise contemporânea; b) analisar a evolução histórica das assimetrias de gênero, raça e diversidade e a formação da desigualdade social no Brasil, por meio da análise de suas respectivas bases socionormativas e linguísticas, direcionando o estudo aos eixos migração, racismo e educação em direitos humanos; c) discutir a construção dos diferentes movimentos sociais, contemporâneos ou do passado, suas lutas pelo reconhecimento, promoção, conquista e reconhecimento de direitos, isto é, o processo de resistência desses grupos vulneráveis e excluídos.

Concomitantemente, buscará de forma prática: a) potencializar e operacionalizar ações de Extensão ligadas aos Cursos de Graduação da Ufac de forma ampliar a qualidade delas, cumprindo com a missão da Ufac em consonância com as demandas sociais; b) estimular o desenvolvimento social e o senso crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social transformadora da educação superior, tendo como foco as políticas públicas; c) oportunizar a troca de saberes entre a comunidade externa e os alunos dos cursos de graduação da Ufac; d) combater a fragilidade dos dados científicos, em território acreano e amazônico, principalmente no que se refere aos direitos humanos e à construção de uma plataforma que agregue a unificação dos dados e que possua credibilidade científica.

Portanto, o programa possui inúmeras ações a serem construídas, de forma gradual e planejada de forma a garantir resultados satisfatórios à comunidade. Para tanto, buscar-se-á alcançar alguns resultados como:

a) a criação de cursos de formação teórica e prática sobre as relações de poder diante da construção dos direitos humanos, bem como demonstrar como a formação histórica das estruturas político-jurídicas brasileiras interferem nos modelos normativos de organização do Estado democrático de direito e por quais motivos esse sistema encontra-se em crise;

b) a construção de sinergias entre os movimentos sociais acreanos e nacionais quanto às temáticas de migração, racismo e educação em direitos humanos, bem como a viabilização de parcerias com outros projetos e Observatórios de Direitos Humanos – seja internos ou externos – de forma a potencializar as ações extensionistas praticadas em diferentes universidades do país, compartilhando conhecimento, dados e informações capazes de garantir maior confiabilidade ao programa;

c) causar impacto formativo nos colaboradores docentes e discentes que se encontram em fase de aprendizagem e transformação prático-profissional, criando cientistas com o rigor acadêmico que vise a discussão, a divulgação e a promoção de ações e práticas pedagógicas que causem impacto na formação da consciência coletiva em relação aos direitos humanos no território do Acre e Amazônico e que sejam capazes de diagnosticar problemas locais, estudando e propondo soluções humanizadoras que auxiliem na proteção dos direitos humanos, principalmente do público-alvo com o auxílio de instituições parceiras e por meio dos núcleos em que a Ufac possui nos municípios do interior do Estado do Acre;

d) construir uma plataforma confiável que divulgue as práticas pedagógicas (boas práticas) e sociais de reflexão, bem como os relatórios quantitativos a partir da verificação de ocorrências concretas no Estado do Acre e no restante do território amazônico;

e) criar redes sociais para divulgação dos resultados encontrados, como blog, instagram e facebook, já que cada uma atinge acessos de forma diferente (idade, sexo, raça, cor,...) de forma a construir um canal de inclusão entre a comunidade acadêmica, docentes e discentes na busca de um amadurecimento no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, visto que o presente programa cria a interdisciplinaridade entre vários campos de conhecimento, trazendo uma união entre a teoria e a prática do curso de graduação, como o direito frente aos atuais problemas sociais da sociedade contemporânea.

Uma vez apresentado o projeto do Observatório de Direitos Humanos da Ufac, seus objetivos e possíveis resultados que pretende-se alcançar, importante

se faz descrever a execução do projeto, já que se encontra em fase inicial de implementação.

EXECUÇÃO DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL: UMA REALIDADE

Uma vez explicada a trajetória dos projetos de extensão até a construção do Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre, bem como a descrição dos objetivos e dos resultados que pretendem ser alcançados, passa-se a descrever as etapas implementadas e os resultados até agora concretizados.

Importante frisar que o programa está em fase inicial, contudo vem obtendo resultados positivos e satisfatórios nessa jornada. Um dos primeiros passos foi a criação da identidade e do site do Observatório, os quais estão em construção na Assessoria de Comunicação da Universidade Federal do Acre, bem como do Núcleo de Tecnologia.

Outra importante conquista foi a criação da Cátedra Sérgio Vieira de Melo – CSVSM – pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – Proex –, em que as negociações iniciaram em abril de 2023 e teve sua finalização agora em março de 2024, intermediada pelo suporte institucional e político da equipe local da Cáritas Brasileira e da Pastoral do Migrante que apresentou a Universidade ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur).

A estrutura da Cátedra na Universidade ficou alocada no âmbito do Observatório de Direitos Humanos, tendo como responsável a Professora Sabrina Cassol, do Curso de Direito. O principal objetivo dessa articulação é de buscar a ampliação da atuação da Universidade e as perspectivas de superação de alguns dos desafios no contexto da Amazônia Sul-Occidental, tais como os fluxos migratórios na tríplice fronteira Brasil/Peru/Bolívia em que se situa a Universidade Federal do Acre, contribuindo com ações já realizadas no ensino, na extensão, na pesquisa e também na pós-graduação.

Outra frente do programa se efetivou também pelas redes sociais por meio da criação do instagram @observatoriodhufac, visando uma articulação eficiente de conscientização e emancipação social diante da vulnerabilidade social e democrática que assola a população mundial. Esse fato demanda desde o período pandêmico novas posturas e perspectivas acerca da defesa e da efetivação dos direitos humanos, decorrendo assim a exigência de revisão e de adaptação do sistema econômico e jurídico brasileiro. Além disso, as redes

sociais servirão de locais de divulgação das ações de extensão e dos resultados encontrados no decorrer da jornada extensionista.

Outro importante resultado foi a união dos Centros Acadêmicos dos Cursos de Direito, Ciências Contábeis e Economia da Universidade Federal do Acre na participação nas ações do programa. O objetivo central foi criar laços de cooperação na realização das mais diversas frentes, principalmente na realização de pesquisas que serão efetivadas pelo Observatório de Direitos Humanos da Ufac. A primeira missão aceita por esse grupo de alunos foi a campanha de arrecadação de alimentos, produtos de limpeza e higiene para a população atingida pela 2ª maior enchente do Estado do Acre, que ocorreu entre os meses de fevereiro/março de 2024. Essa etapa alcançou o estreitamento dos jovens de diferentes cursos, criando elos de confiança e comprometimento nas propostas do Observatório. Com certeza esses alunos irão participar das pesquisas que serão realizadas, proporcionando uma capacitação no processo de aprendizagem e na formação como ser humano.

Também ocorreu a participação na **Conferência Livre Nacional das Cátedras Sérgio Vieira de Melo: as Universidades e a garantia de direitos à população migrante, refugiada e apátrida no Brasil**, realizada no dia 20 de março de 2024, que desencadeou a divulgação da nossa Cátedra às demais entidades participantes do evento e também na indicação da Coordenadora do programa como suplente – na categoria de delegado, com 05 (cinco) votos a nível nacional, para participar como representante na Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apátridia, que ocorrerá entre os dias 7 e 9 de junho de 2024, em Foz do Iguaçu, no Paraná, na Universidade Federal da Integração Latina-Americana – Unila.

Quanto a publicações acadêmicas, a primeira foi realizada na 1ª Semana Acadêmica de Direito do Vale do Juruá: Acesso à Justiça na Amazônia Acreana, por meio de resumo em anais de evento.

Esses são os resultados até o presente momento, efetivados pelo programa Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre. Como o programa ainda encontra-se em implementação, muito ainda se espera a ser concretizado no âmbito da extensão universitária acreana e amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez detalhada a jornada dos projetos de extensão realizados no Curso de Direito da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta em Cruzeiro do

Sul, com a temática “educação em e para os Direitos Humanos” e a sua migração para o Curso de Direito do Campus Sede, na cidade de Rio Branco, que culminou na criação e apresentação do programa Observatório de Direitos Humanos da Ufac, bem como a apresentação dos objetivos e das propostas que pretendem atingir com as ações extensionistas ora mencionadas.

O presente estudo buscou narrar um relato de experiência na criação do programa de extensão denominado “Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre” que encontra-se em construção, em que os resultados iniciais foram descritos acima. Logo, ele está caminhando para permitir acesso a conhecimentos e/ou o intercâmbio de saberes que se produzem na relação universidade-sociedade a partir do tripé institucional, criando um ambiente cada vez mais diverso e que reconheça e visibilize experiências e perspectivas culturais diferentes nos modos de produção de conhecimento.

Apesar de estar em fase de implementação, muitos são os resultados já concretizados. O primeiro e mais relevante se perfectibilizou por meio da implantação da Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM) na Universidade Federal do Acre (Ufac) no âmbito do Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre, que se traduz como um pacto institucional com vistas a inserir, de forma ampla e articulada, a universidade nas políticas e nas soluções para desafios globais, tais como fortalecimento das democracias, mudanças climáticas, saúde pública, acesso à educação de qualidade, e, especialmente, garantia dos direitos humanos como direitos universais (Ufac, 2024).

Portanto, o programa Observatório de Direitos Humanos da Universidade Federal do Acre visa não apenas estimular por meio de ações de extensão o senso crítico da comunidade em diversas direções, mas também de facilitar a articulação de uma posição ativa dos participantes quanto à essencialidade de uma civilidade coletiva, de modo que cada ação seja ela individual ou coletiva contribua nas pequenas atitudes a promover a efetivação dos direitos mais básicos para a geração atual e as futuras, perpetuando, assim, a dignidade humana.

O relato aqui narrado evidencia a relevância e a indispensabilidade no investimento de programas, projetos e ações extensionistas que eduquem os cidadãos para os direitos humanos, culminando na efetivação dessas prerrogativas.

Esperemos que as ações propostas no decorrer do caminho atinjam seus propósitos tanto de formação do indivíduo, quanto para a mudança de hábitos na comunidade acreana e amazônica, criando soluções para as demandas sociais encontradas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Universidade Federal do Acre. **Proposta da Universidade Federal do Acre – Ufac – ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) para implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello**. 2024. Disponível em: file:///C:/Users/UFAC/Downloads/Proposta%20-%20Plano%20de%20Trabalho_Ufac_Acnur_1%C2%BA%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202024.pc. Acesso em: 12 abr. 2024.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e cidadania. São Paulo: **Moderna**, 1999, p. 14. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/estagiosadm/documentos/metodologiacientificaestagio.doc>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JÚNIOR, José Geraldo de Sousa. **O Direito Achado na Rua**: Concepção e Prática. Vol. 2. Coleção Direito Vivo. Lumen Juris. 1ª ed. 2015.
- LAFER, Celso. **A reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LEAL, Rogério Gesta. Estado, administração pública e sociedade. Porto Alegre: **Livraria do Advogado**, 2006.
- MOURA, Laércio Dias de. **Construindo a Cidadania**. São Paulo: Makron Books, 1995.

CAPÍTULO 9

+EXPERIÊNCIAS EM STREET LAW: DESENVOLVENDO A CIDADANIA E A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO DIREITO E DA CIÊNCIA

Andre Pagani de Souza

Angbeen A. Mirza

Bruna Azzari Puga

Charisma X. Howell

Richard L. Roe

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo descrever uma atividade voltada ao desenvolvimento da cidadania e democracia na infância, realizada no âmbito do Projeto de Extensão “Educação para a Justiça”. Foram trazidas narrativas e experiências que buscam desenvolver a cultura dos direitos humanos em crianças e seus familiares, por meio de informações, práticas e método científico.

A atividade descrita aqui foi realizada em 2021, quando as restrições impostas pela pandemia da Covid-19 eram reduzidas e as crianças voltavam a participar das atividades escolares presencialmente. Em um momento em que a sociedade como um todo lutava contra inúmeros traumas e dificuldades na ressocialização, o trabalho jurídico com crianças se mostrava ainda mais essencial, possibilitando através da utilização de recursos lúdicos e linguagem acessível que entrassem em contato com a sua própria cidadania, valores e direitos importantes da sociedade. Do mesmo modo, quando as atividades puderam ser realizadas por estudantes da Faculdade de Direito, estes puderam discutir tanto sobre o conteúdo de cidadania e direitos humanos de forma prática, mas especialmente entrando em contato com diferentes realidades e crianças em situação de vulnerabilidade.

Contudo, suas premissas não se exaurem nas dinâmicas sociais da pandemia,

visto que os conceitos desenvolvidos de democracia e cidadania são necessários em qualquer tempo. O que se demonstra aqui é como, através da metodologia científica, é possível discutir temas das mais diferentes profundidades com crianças e adolescentes, focando nos seus conhecimentos prévios e nas suas capacidades de compreensão, mas sempre visando proporcionar um ambiente de aprendizagem e diálogo em direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO:

1. A democracia na educação

Na obra Educação Democrática, através de uma série de lições e materiais que levam a educação democrática às crianças do ensino básico, Amy Gutmann identificou um conjunto de competências-chave em valores e comportamentos democráticos que devem ser alcançados no ensino básico. Em sua visão,

Um cidadão democrático goza de liberdade, de oportunidades e do respeito dos outros, que lhe é recíproco. Estes três valores democráticos fundamentais – liberdade (pessoal e política), oportunidade (educação, cuidados de saúde, segurança) e respeito mútuo entre as pessoas – inspiraram a minha vida e informaram todo o meu trabalho como acadêmico, professor e dirigente universitário. A liberdade, a oportunidade e o respeito mútuo não são evidentes nem se perpetuam por si próprios. Devem ser cuidadosamente ensinados ou então valores opostos – autoritarismo, plutocracia, intolerância, fanatismo e ódio – dominarão as nossas sociedades. Escrevi Educação Democrática para chamar a atenção para a importância da educação na garantia da liberdade individual, das oportunidades e do respeito mútuo.¹ (tradução nossa)

Neste capítulo, as atividades desenvolvidas têm como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências descritas pela autora: “(1) Desenvolver um sentido pessoal de ajuda, cooperação e participação; (2) Ouvir ativamente o que outra pessoa pensa, sente e pretende; (3) Reconhecer que há mais do que um ponto de vista para além do seu; e (10) Esclarecer mal-entendidos através de perguntas, observação e comparação com informações corretas.”

As competências descritas por Gutmann foram utilizadas como base para as nossas discussões. Ao incentivar as características de boa cidadania nas crianças, estamos encorajando-as para que sejam capazes de abordar os problemas da sociedade com vontade de procurar soluções e ouvir pontos de vista alternativos. A capacidade coletiva de resolver problemas utilizando uma abordagem baseada em dados tem benefícios para todos. É mais provável que a sociedade chegue a conclusões que levem em consideração os cidadãos em

diferentes fases da vida e que contribuam para uma cidadania inclusiva e reflexiva.

2. A ciência na educação

No centro da biologia e de outras ciências está uma abordagem de resolução de problemas chamada “método científico”. O método científico tem cinco passos básicos, mais um passo de feedback:

- Fazer uma observação;
- Fazer uma pergunta;
- Formular uma hipótese ou explicação testável;
- Fazer uma previsão com base na hipótese;
- Testar a previsão;
- Aplica-se os resultados para criar hipóteses ou previsões.

O método científico incentiva os alunos a criarem hipóteses e, posteriormente, a contestarem essas hipóteses. O método científico é utilizado em todas as ciências, nas quais os cientistas colocam questões diferentes e efetuam vários testes. No entanto, utilizam a mesma abordagem central para encontrar respostas que sejam lógicas e apoiadas por provas.

As comparações entre o método científico e a democracia remontam a tempos anteriores a Aristóteles e Platão e uma análise pormenorizada ultrapassa o âmbito do presente documento. O presente documento defende a posição de John Dewey. Dewey afirma que

O cerne da democracia política é a resolução das diferenças sociais através da discussão e da troca de pontos de vista. Este método proporciona uma aproximação aproximada ao método de efetuar mudanças através da investigação experimental e do teste: o método científico. A própria base do processo democrático depende da produção experimental de mudanças sociais; uma experimentação dirigida por princípios de trabalho que são testados e desenvolvidos no próprio processo de serem experimentados em ação.²

3. “Caça às regras”: examinar os locais na escola onde existem regras e onde, em particular, existem mudanças no funcionamento do jardim de infância para lidar com a COVID³

A. Plano de Aula

Objetivos: Os alunos serão capazes de:

1. Identificar e explicar a necessidade de regras e de autoridade fundamentada em várias situações escolares;
2. Enunciar regras sobre os lugares que observam, nomeadamente no que se refere a mudanças baseadas na COVID, durante um passeio pela sua escola;
3. Discutir as regras da escola: porque existem e quem as criou.

Métodos:

1. Pergunte aos alunos se conhecem algumas regras na sua escola. Deixe-os mencionar brevemente algumas.
2. Diga aos alunos que a turma vai dar um passeio dentro e à volta da escola. Peça-lhes que procurem locais com regras, particularmente regras que possam ter a ver com a COVID. Explique-lhes que vai “anotar” e tirar fotografias e talvez vídeos para que as suas observações e comentários possam ser registados, revistos e utilizados em apresentações educativas (depois de receber a autorização dos pais).

Comece o passeio. Enquanto as crianças se reúnem para sair, pergunte-lhes se sabem de alguma regra sobre o que fazer quando andam pela escola em grupo. Registar ou anotar todas as regras que mencionarem.

3. Continuar o passeio. Pare em locais como a entrada, os passeios, as áreas de recreio, as coleções de materiais didáticos, os currais para animais, a cozinha, o escritório, os banheiros etc. Registre ou anote sobre o que as crianças mencionam, com especial atenção para as regras relativas à COVID, contendo implicações devido à ciência, e regulando comportamentos que envolvem outras pessoas.

Avaliação:

1. Observar, rever e tabular os comentários dos alunos.
2. Depois de cada regra, deixe os alunos formularem hipóteses sobre o motivo pelo qual a regra foi criada, quem a criou e o que acham que poderia acontecer se a regra não existisse.
3. Peça-lhes que façam uma lista e descrevam algumas coisas que aprenderam sobre regras, COVID e ciência.

Essa atividade estava planeada para ser realizada “presencialmente”, mas foi cancelada em cima da hora, porque uma das crianças estava doente e a escola suspendeu todas as aulas. Por conseguinte, a “Caça às Regras” foi realizada à

distância, utilizando o Google Meet. Seis crianças participaram da atividade (quatro meninas e dois meninos). Uma delas tem cinco anos de idade, duas têm quatro anos e as restantes têm seis anos. Um professor da escola conduziu a atividade juntamente com um instrutor (Prof. André Pagani de Souza).

- O instrutor disse à turma que a atividade seria como um passeio pela escola e que iria mostrar fotografias de vários locais.
- Em seguida, o instrutor explicou que, depois de ver uma fotografia de cada local, perguntaria se havia alguma regra a ser observada nesse local.
- Por fim, o instrutor explicou que ele e o professor iriam tomar notas durante a atividade para se lembrarem mais tarde do que foi dito.

O primeiro conjunto de três imagens mostrado aos alunos foi o seguinte:



1



2



3

Depois de mostrar as fotografias, o instrutor perguntou aos alunos se havia alguma regra nas fotografias. Relativamente à imagem 1, uma criança disse que “tens de limpar os pés antes de entrar na escola.” Quanto às imagens nº 2 e nº 3, outra criança disse: “tens de usar uma máscara e limpar as mãos com álcool em gel antes de entrar na escola.” Depois, o instrutor perguntou: “Por quê? Por que deve fazer tudo isso?”. Uma criança respondeu: “Para afastar a COVID e outros vírus.” Outra criança respondeu: “O coronavírus não gosta do que está limpo.” Contudo, uma terceira criança disse: “O vírus está sempre atento ao que está sujo.” Finalmente, o instrutor perguntou: “Quem é que fez essas regras?”, e

todos responderam: “Os professores”, mas uma criança disse que os seus pais também ajudavam a escola.

O instrutor mostrou então aos alunos o segundo conjunto de imagens.



Uma criança explicou que a regra era manter a distância do seu amigo e não tocar em ninguém. Devido a essa regra, disse ela que havia marcas amarelas no chão (imagem 1) para que qualquer pessoa pudesse saber qual era a distância de segurança. Na caixa de areia (imagem 2), continuou, era preciso ficar no tapete para manter a distância e usar desinfetante para as mãos ou lavar as mãos no lavatório antes de entrar. Quando o instrutor perguntou a razão de todas aquelas regras, todos responderam: “Por causa do coronavírus.” O instrutor disse que não tinha conseguido compreender a explicação e uma criança respondeu que não se podia ver o vírus, por isso era preciso manter a distância para “deixar o vírus passar”. Por fim, o instrutor perguntou quem é que fazia essas regras e as crianças responderam que eram os professores.

O terceiro conjunto de fotografias era:



A primeira fotografia é de uma aula de música em que estavam a tocar bateria e a segunda foi tirada durante uma aula de judô. Uma criança disse que uma das regras era ficar em cima das marcas amarelas durante a aula de música e a outra criança disse que não se podia sair do tapete durante a aula de judô. Outra regra mencionada foi “não trocar os seus tambores” e “não tocar no seu colega, mesmo durante uma luta”. Em relação à aula de judô, explicaram ao professor que tinham de “imaginar” uma luta com um amigo e “imaginar” os seus movimentos. Depois, o professor perguntou-lhes se sabiam por que

estavam a fazer aquilo. Responderam que era para protegerem a si próprios e as suas famílias.

No final da atividade, o instrutor perguntou-lhes se concordavam com essas regras. Todos responderam que “sim”. Ainda assim, o professor perguntou-lhes por que achavam que as regras estavam certas. Duas crianças disseram que estavam certas porque nenhum dos alunos foi infetado com COVID. Outra criança disse que era correto porque o professor o tinha dito. Outra disse que as regras eram boas porque podiam voltar à escola. No entanto, as restantes crianças disseram que não sabiam por que é que as regras eram corretas, mas que gostavam delas.

3.1. Breve descrição da Caça às Regras em ação no Te Arte, um jardim de infância em São Paulo, Brasil, aplicada pelo Professor André Pagani

A Caça às Regras foi repetida na escola Te Arte com mais de 10 alunos. Foi pedido aos alunos que examinassem aspectos de escola em que existem regras diferentes, com a COVID, do que existiam antes da COVID. Depois de percorrerem a escola e essa atividade foi realizada no anfiteatro exterior da escola.

Durante o debate, as crianças identificaram 13 regras devido à COVID. Essas regras foram:

- Usar máscaras e lavar as mãos, e usar álcool em gel para as mãos
- Manter a distância adequada
- Revezar
- Comer em mesas diferentes umas das outras
- Durante a refeição, espere que os professores tirem as máscaras, depois tire a sua máscara e coma sozinho
- Usar uma máscara limpa após a refeição
- Deve sentar-se enquanto come
- Não pode andar na escola sem uma máscara
- Não pode dividir fruta, bolos ou materiais com outros alunos
- Cada aluno traz comida de casa
- No exterior, sentar-se separadamente
- Uma criança autista corre, ajude-a se acalmar
- Sentam-se ou ficam de pé em círculos amarelos

CONCLUSÕES

Ambos os exemplos acima se baseiam fortemente em atividades com fundamentos científicos e democráticos para promover hábitos saudáveis. O primeiro exemplo ajuda o aluno a compreender o conceito de germes e de transmissão de doenças. O segundo incentiva os alunos a avaliarem cuidadosamente a razão pela qual as regras nas suas escolas foram alteradas e de que forma essas alterações estão relacionadas com a saúde. Ambas as aulas são adequadas à idade, altamente interativas, envolvem os alunos através da visão, do som e do tato e permitem-lhes colaborar com os seus pares.

Uma componente fundamental de ambas as aulas é o final reflexivo. Pede-se aos alunos que avaliem e quantifiquem as conclusões a que chegaram como resultado das aulas. Esse processo requer uma avaliação cuidadosa da nova informação recolhida através das atividades e uma determinação do que é consistente com a sua experiência. Por exemplo, um aluno que vê a condensação do seu hálito num copo pode concluir que o seu hálito se move, pode viajar e tem partículas invisíveis que só podem ser expostas em determinadas condições. Os alunos aprenderam um princípio fundamental na transmissão de doenças. Os germes existem e não podemos vê-los. Essa constatação, associada a lições sobre medidas de proteção, pode levar a comportamentos benéficos, incluindo a lavagem das mãos e o uso de uma cobertura facial, que reduzem a propagação da COVID. A diferença importante entre essa lição e outros exemplos centrados no professor é que os alunos podem explorar os conceitos utilizando a ciência e chegar às suas próprias conclusões. A atividade é mais benéfica para o aluno que acredita firmemente que os germes não podem ser transportados pela respiração. A atividade continua a permitir que o aluno explore o conceito. Ele pode continuar a manter a sua crença original, mas, ao dar ao aluno o espaço para reconsiderar no seu próprio tempo e para dar sentido à contradição num ambiente de apoio de baixo risco e alta recompensa, aumenta a probabilidade de a sua opinião ser influenciada.

É importante notar o ambiente educativo de cada uma das aulas. A criação de um ambiente de apoio que encoraje os alunos a colocarem questões sem juízos de valor, mas com o apoio total dos seus professores e colegas, é a definição de uma sala de aula democrática. Está criado o cenário para que os alunos cheguem às suas próprias conclusões apoiadas em provas, aumentando a

probabilidade de mudar os sistemas de crenças.

O método científico está presente em ambas as aulas. Vamos rever as etapas do método científico discutidas no início deste artigo.

1. Fazer uma observação;
2. Fazer uma pergunta;
3. Formular uma hipótese ou explicação testável;
4. Fazer uma previsão com base na hipótese;
5. Testar a previsão;
6. Aplicar os resultados para criar novas hipóteses ou previsões.

O método científico é particularmente útil, porque tem aplicações que vão para além da ciência. O processo de avaliação da informação e a contestação de pressupostos são necessários numa troca de ideias colaborativa e ponderada. As opiniões divergentes são bem-vindas e vistas como uma componente integral da resolução de problemas e não como um ataque ao indivíduo. O valor das competências de Gutmann é exposto. A introdução precoce desses conceitos permite à pessoa que está aprendendo ter mais tempo para refinar e aperfeiçoar a sua abordagem. A prática leva à perfeição.

Em conclusão, dar aos alunos a oportunidade de utilizar o método científico para explorar problemas do mundo real torna a todos melhores cidadãos. Os princípios democráticos subjacentes a esse processo fazem de nós melhores pessoas.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Susan Davison; PEREIRA, Carolyn et al. **Educating for Citizenship**. A curriculum planning guide with 22 structured learning experiences and ready-to-use worksheets for kindergarten. Aspen Systems Corporation. Rockville, Maryland. 1982.

MACKEON, Richard P. **Selected Writings of Richard McKeon**: Volume One: Philosophy, Science, and Culture. University of Chicago Press, Mar 28, 1998.

SARDOC, Mitja. **Democratic Education at 30**: An interview with Dr. Amy Gutmann. *Theory and Research in Education* 2018, Vol. 16(2) 244–252. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477878518774087>.

¹ SARDOC, Mitja. **Democratic Education at 30**: An interview with Dr. Amy Gutmann. *Theory and Research in Education* 2018, Vol. 16(2) 244–252. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477878518774087>.

² MACKEON, Richard P. **Selected Writings of Richard McKeon**: Volume One: Philosophy, Science, and Culture. University of Chicago Press, Mar. 28, 1998.

³ Essa lição foi adaptada do livro Educating for Citizenship. ARCHER, Susan Davison; PEREIRA, Carolyn et al. **Educating for Citizenship**. A curriculum planning guide with 22 structured learning experiences and ready-to-use worksheets for kindergarten. Aspen Systems Corporation. Rockville, Maryland. 1982.

CAPÍTULO 10

LUTAS SOCIAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A ALDEIA MARAK'ANÁ E OS CAMELÔS DA PRAÇA NELSON MANDELA NO RIO DE JANEIRO

*Rodolfo Liberato de Noronha
Julia Edviges Florentino Meireles
Catarina Costa Ribeiro
Guilherme Muniz de Oliveira
Joyce da Silva Santos
Beatriz Mendes da Silva Neves
Ingrid Aguiar Magalhães Oliveira
João Vitor de Matos Peixoto*

INTRODUÇÃO

O presente artigo se divide em três partes. Na primeira, procuramos estabelecer uma discussão sobre algumas das dificuldades, mas também e principalmente das potencialidades da extensão universitária envolvendo cursos de Direito e Ciência Política, sua relação com movimentos sociais e a assessoria jurídica popular. Na segunda parte, apresentamos os dois casos que temos acompanhado pelo NAJUP/UNIRIO, da Aldeia Marak'aná e da Associação do Comércio Popular da Praça Nelson Mandela. Na terceira parte, nos dedicamos a refletir sobre as similaridades entre os casos e as atividades que têm sido desenvolvidas com esses movimentos. Por fim, tecemos considerações que podem ajudar a pensar na prática extensionista em Direitos Humanos.

1. EXTENSÃO, UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Talvez o que há de mais interessante na extensão universitária seja exatamente a sua grande capacidade de articulação, tanto “para dentro” da universidade, integrando as práticas extensionistas à sala de aula e à produção

intelectual, quanto “para fora”, permitindo não apenas o diálogo com a comunidade externa, mas também e principalmente a oportunidade de produção de saberes em conjunto com agentes e grupos diretamente em contato com as dinâmicas e conflitos que marcam as grandes cidades, no nosso caso. Mais que princípios a serem seguidos, assumindo um caráter normativo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, marca indelével da universidade, permite expandir as possibilidades de formação de bacharéis para além do exercício de técnicas e procedimentos, a partir da perspectiva da metodologia participativa¹. É o intenso contato e a troca permitida pelas atividades de extensão que vão marcar a trajetória desses profissionais em formação.

Aplicar essa dinâmica não é simples. As diferentes concepções sob o mesmo guarda-chuva da extensão abrem espaço para uma formatação mais simples de projetos de forma a ocupar menos tempo de trabalho em meio às muitas exigências às quais a categoria está submetida, e assim poder se dedicar a atividades geralmente dotadas de mais recursos (embora também limitados), como a pesquisa e a sala de aula. Quando pensamos em instituições públicas de ensino superior, as condições materiais para a realização do trabalho rivalizam com as fragilidades da carreira, contribuindo muitas vezes para relegar a extensão ao tempo mínimo. Nas instituições de natureza privada, o problema passa pelo equilíbrio orçamentário entre receita e despesa – e a extensão muitas vezes demanda gastos muito maiores que os outros pilares da educação superior. Se, por um lado, o esforço de curricularização da extensão tem jogado novas luzes sobre as práticas, por outro, muitas vezes ela tem sido regulada de forma a possibilitar que docentes realizem apenas uma pequena parte das potencialidades que a extensão oportuniza, especialmente sabendo que determinados cursos possuem poucos professores em regime de Dedicação Exclusiva, e que acabam optando por pontuar na carreira em outro quesito. Ou ainda, a falta de “treinamento” em cursos de pós-graduação *stricto sensu* para esse tipo de atividade. Soma-se a isso a divisão administrativa das atividades universitárias em “caixinhas” (pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão), com editais, regras e fluxos distintos, e o princípio da indissociabilidade se vê envolvido na burocracia universitária².

É verdade que quando falamos em extensão universitária podemos estar nos referindo a práticas muito diferentes entre si, mas, quando elas se dedicam a

apoiar movimentos sociais, os obstáculos inerentes às universidades se somam às próprias dificuldades enfrentadas por esses grupos. Considerando que muitas vezes o que os caracteriza é exatamente a resistência às opressões, ou a demanda pela realização de direitos negados, trabalhar com as “classes perigosas”³ traz ainda mais dificuldades para a realização da extensão. É interessante (embora muitas vezes doloroso) perceber que a temporalidade permitida pela agenda da universidade é muito diferente da vivida pelos movimentos sociais, cujos problemas não se alteram perante o calendário acadêmico, as férias, as greves ou o ciclo de editais de bolsas e de recursos.

Por isso tudo, optamos orientar a nossa reflexão sobre a extensão universitária a partir de uma perspectiva em que o público-alvo das ações é também agente delas na construção de conhecimentos, práticas e soluções, a partir de nossas experiências mais recentes. Os casos que vamos expor abaixo são resultado de distintas interações: primeiro, entre projetos de pesquisa, ensino (monitoria) e extensão, “quebrando” as caixinhas burocráticas para estruturar a realização das atividades (mesmo que retornando a elas quando do período de editais e relatórios) na figura de um guarda-chuva que as integre, o NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular Amarildo de Souza, parte de um movimento que se formou no Brasil a partir dos anos 1980; segundo, entre o NAJUP e os movimentos sociais que ele atualmente apoia, os comerciantes removidos pela prefeitura do entorno da Praça Nelson Mandela, em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro; e a Universidade Pluriétnica Aldeia Marak’aná, centro de produção de saberes ancestrais de povos originários em um local disputado pelo governo do Estado, na Zona Norte da mesma cidade.

Ainda contextualizando nossa reflexão, vale dizer que o NAJUP/UNIRIO faz parte do NELUTAS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lutas Sociais. O grupo é cadastrado no Diretório do CNPq e registrado no Departamento de Pesquisa da universidade, reunindo professores e estudantes que compartilham certas concepções do trabalho universitário. A primeira delas se refere justamente ao argumento central que estamos desenvolvendo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não como uma regra a ser cumprida, mas como a própria maneira de imaginar e realizar essas atividades. É essa integração que desperta a potência da extensão universitária, a capacidade de produzir conteúdo com os movimentos sociais, o que nos leva à segunda concepção comum a esses professores e professoras, a de que ensino, pesquisa e

extensão não se tratam de um caminho de mão dupla, em que se “leva” e se “traz” conhecimento, mas de espaços de produção coletiva de ação e reflexão. Para além das hierarquizações imaginadas pelo projeto colonial e capitalista de Modernidade, e das próprias noções hegemônicas de ciência e universidade⁴, entendemos que nosso papel também é de mediação e catalisação desse processo, colocando diferentes atores para dialogar – estudantes, professores, movimentos sociais e instituições públicas. Por fim, a terceira concepção que nos une é a de que esse papel de mediação deve ser direcionado para a troca entre universidade e movimentos sociais, tanto por entender que são muitos os saberes e as práticas construídas por esses grupos, quanto por saber que esse processo de interação produz ferramentas úteis para a transformação do contexto ao qual estamos inseridos – movimentos, professores e discentes. No NELUTAS não temos os movimentos e as lutas como objeto a ser capturado por sujeitos, ou público a ser alvo de um conjunto de ações, mas sim como parte do mesmo processo em que estamos inseridos.

Feita essa contextualização, vamos apresentar a seguir dois casos que estamos acompanhando no NAJUP. São situações aparentemente muito distintas, mas que revelam estratégias muito similares de grandes grupos imobiliários na disputa pelos desenhos de uma grande cidade, como o Rio de Janeiro⁵.

2. O NAJUP AMARILDO DE SOUZA EM DOIS TEMPOS (SIMULTÂNEOS)

2.1. A Aldeia Marak'aná: uma outra universidade (ou pluriversidade)

Aldeia Marak'aná é a ocupação do prédio e terreno do antigo Museu do Índio, localizado próximo ao estádio do Maracanã, na Zona Norte do Rio de Janeiro⁶. É um espaço que tem sido alvo de intensa especulação imobiliária e encontra-se em uma complexa disputa judicial acerca da sua posse e do seu uso. O NAJUP se aproximou da Aldeia em 2018, quando começou a desenvolver visitas técnicas com a turma de Antropologia Política, do curso de Ciência Política, no horário de uma das aulas. No mesmo momento, passou a sistematizar os processos judiciais dessa disputa entre governo do Estado e componentes da Aldeia, produzindo dados e reflexões que foram tornados conteúdo das disciplinas Sociologia Geral e Sociologia Jurídica, do curso de Direito, e da citada disciplina no curso de Ciência Política.

O trabalho de pesquisa envolveu a análise dos processos judiciais, tendo como primeiro foco a discussão sobre ação política e espiritualidade. O segundo debate analisou algumas das estratégias da advocacia popular de representação da Aldeia, de um lado, e a atuação de instituições estatais, como o Ministério Público Federal (MPF), a Defensoria Pública da União (DPU), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), e a Ordem dos Advogados do Brasil no Rio de Janeiro (OAB/RJ), e como acabaram agindo para, voluntariamente ou não, dispersar e diluir esses movimentos, o que tanto no do ponto de vista da dogmática constitucional quanto no campo prático apresentam grandes contradições.

A ocupação da Aldeia Marak'aná começou em 2006, como consequência do Primeiro Encontro Tamoios dos Povos Originários, ocorrido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 20 de outubro de 2006⁷. Introduz a inovação de um espaço dedicado ao desenvolvimento da Universidade Indígena, ou Pluriversidade Indígena, refletindo as diversas maneiras de produção de conhecimento de povos originários. Com a proximidade de megaeventos esportivos em 2012, a Aldeia intensificou sua luta política, incorporando o direito em seu repertório na forma de ações judiciais, como usucapião urbano e ações civis públicas, para discutir a propriedade do espaço e proteger direitos das especulações imobiliárias, ao passo que, a despeito das relações de fato e de direito, o governo do Estado do Rio de Janeiro entrou logo em seguida com uma ação de Imissão de Posse, visando transformar o terreno em um shopping com estacionamento, argumentando a promoção do desenvolvimento social e econômico da região. É interessante pensar que cada vez mais as aproximações entre Direito e Política podem ser pensadas tanto de um ponto de vista mais consolidado na academia, como o da ideia de Judicialização da Política⁸, quanto de discussões mais recentes no Brasil, como a Mobilização do Direito⁹. Seja numa perspectiva mais otimista, seja com desconfiança, essa relação tem se tornado cada vez mais presente e intensa.

Os dados estudados pelo NAJUP a partir dos processos judiciais revelam que, historicamente, aquele terreno tem suas raízes ligadas aos saberes de povos originários, uma vez que foi doado pelo Duque de Saxe para a continuidade das pesquisas em domesticação de sementes. Posteriormente, ali é fundado o Serviço de Proteção ao Índio, que mais tarde deu origem à FUNAI e cujo prédio passou a ser sede do primeiro Museu do Índio da América Latina,

deslocado para o bairro de Botafogo em meados da década de 1970. O prédio e o terreno permaneceram abandonados até sua ocupação em 2006. Apesar de a União ter doado o terreno à Companhia Brasileira de Alimentos em 1984, a empresa nunca utilizou o espaço. A Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) que a sucedeu manifestou mais de uma vez durante o processo não ter interesse na propriedade.

As instituições judiciais, como a Defensoria Pública da União (DPU), o Ministério Público Federal (MPF), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), desempenharam papéis críticos, muitas vezes desfavoráveis à Aldeia, revelando gargalos jurídicos que dificultaram a resolução rápida e eficaz do conflito, o que representa a deterioração dos direitos afirmados pelos ocupantes. A ação de usucapão (0043700-37.2012.4.02.5101) e a Ação Civil Pública (0046188-62.2012.4.02.5101) enfrentaram entraves processuais, como a definição da competência jurisdicional (em sede de Justiça federal, mas admitindo que o terreno é do governo do Estado, e insistindo em manter a FUNAI distante do processo) e a coexistência de diferentes reivindicações legais sobre o terreno, sendo assim nulidades processuais absolutas ou relativas. O único processo que se mantém é a Imissão de Posse (0004624-69.2013.4.02.5101) movida pelo governo do Estado, ignorando decisão na ACP que ordenava a desocupação apenas desde que a gestão estadual destinasse o espaço exatamente para o que a Aldeia já vem fazendo, a produção e difusão de saberes de povos originários. Em 2013, quando o terreno foi desocupado pela Polícia Militar, o governo chegou a iniciar asfaltamento com marcas para estacionamento, além de derrubar o prédio do antigo Laboratório Nacional de Agricultura Agropecuária (LANAGRO), manifestando projeto contrário ao que fora judicialmente decidido. Somente em 2015, a Aldeia Marak'aná voltou a se instalar no terreno, e vem tentando recuperar a terra que fora substituída por asfalto. Muitas das pesquisas realizadas na Aldeia se referem a plantas medicinais, que não crescem em estacionamento.

A análise sobre esses processos evidencia a diluição das demandas indígenas, tanto com o deslocamento da questão da Universidade Indígena para a questão de moradia, quanto da própria negação da identidade indígena, em direção contrária aos laudos antropológicos que constam nos processos. Apesar de bem intencionada, a DPU acaba se desviando da principal reivindicação indígena, deslocando parte dos ocupantes para o programa Minha Casa, Minha Vida, e,

consequentemente, fragmentando o movimento. A Comissão de Direitos Humanos da OAB/RJ participou da propositura das primeiras ações, em 2012, a partir de um de seus membros, Arão da Providência. Do povo Guajajara, o advogado se viu em situação desfavorável quando, segundo ele¹⁰, o então presidente da Comissão pediu que ele desistisse do processo a pedido do governador do Estado, o que o levou a sair do órgão e buscar outras parcerias na advocacia popular. Também já estudamos no NAJUP as relações entre a OAB e o Judiciário a partir do instituto do Quinto Constitucional¹¹. O MPF demonstrou passividade, não atuando de maneira efetiva na proteção dos direitos indígenas, enquanto a FUNAI, historicamente encarregada de apoiar os povos indígenas, optou por no momento inicial não participar do processo; quando manifestou interesse, foi afastada pelo desembargador relator.

Essas instituições, ao desconsiderarem a centralidade da cultura indígena e os direitos originários, contribuíram para a dispersão do movimento, evidenciando um uso estratégico do Judiciário para paralisar a luta indígena urbana. A negação e a dispersão do movimento indígena são sofisticadas estratégias de repressão social, que se somaram ao uso da força pela Polícia Militar para a retirada dos ocupantes em 2013, mesmo sem ordem judicial. Os processos judiciais, no discurso jurídico, dedicados a servirem como ferramenta de preservação de direitos são avessos de sua natureza a fim de minar a eficiência do sistema Judiciário, desde a indefinição da propriedade do terreno até a atuação ambígua dos órgãos públicos. A representação jurídica da Aldeia juntou diversos laudos antropológicos, rechaçados pelos magistrados, indicando desvalorização da cultura indígena e ação estatal hermética de dispersão do movimento social. Sob o mesmo prisma, o governo do Estado do Rio de Janeiro utiliza o argumento do desenvolvimento econômico e social, considerado um direito fundamental, para justificar a transformação do terreno em um empreendimento comercial, assim fazendo uma escolha cruel pela destruição da Aldeia Marak'anã.

A análise do caso revela que não são apenas os órgãos do sistema de justiça criminal que são usados para reprimir movimentos de contestação, o Direito Civil também é utilizado como mecanismo de dispersão de lutas sociais. Podemos concluir que Judiciário e outras instituições judiciais, ao diluir as demandas e identidades dos ocupantes, utilizam sofisticadas formas de violência simbólica e dominação para desarticular a resistência indígena em meio urbano, especialmente nos espaços em disputa pela especulação imobiliária.

2.2. A Associação do Comércio Popular da Praça Nelson Mandela: comércio e cuidado

A primeira aproximação do NAJUP com esse grupo de comerciantes de rua se deu em 2015, relação que retorna em 2020. Contudo, antes de falar sobre elas é necessário apresentar melhor a história da ocupação daquela praça. Em 1974, a Companhia do Metropolitano do Estado do Rio de Janeiro e a Companhia de Transportes Sobre Trilhos do Rio de Janeiro (RIOTRILHOS) iniciaram a desapropriação de bens imóveis nas Ruas Voluntários da Pátria e São Clemente, em Botafogo, com a justificativa de exploração de serviço público de transporte coletivo. As áreas desapropriadas deram espaço para a construção da estação de metrô de Botafogo. No entanto, nem todas as áreas correspondentes aos imóveis foram utilizadas para a construção, gerando Área Remanescente entre as ruas anteriormente citadas ao redor da Praça Nelson Mandela.

Segundo relatos de comerciantes locais, a ocupação da Área Remanescente pelos vendedores ambulantes se iniciou em 2006 sem supervisão ou apoio do poder público. A atividade comercial no local, além de dar vida à praça, reduzindo os índices de violência, promovendo a limpeza de calçadas e prestando serviços aos trabalhadores e trabalhadoras que transitavam pelas ruas de Botafogo, servia como núcleo de sustento para as dezenas de vendedores que tinham as barracas como principal fonte de renda para suas famílias. A concentração das barracas em um mesmo espaço estabelecia um sistema de rede de apoio, essencial para a consolidação do comércio informal, tendo em vista que esses comerciantes precisam muitas vezes do auxílio uns dos outros, seja para vigiar os produtos em necessidade de ausência, seja para trocar dinheiro e mercadorias, abrir ou fechar as barracas, entre outros.

Entretanto, em 2008, os imóveis correspondentes às áreas remanescentes foram penhorados e levados a leilão. Em abril desse ano, a empresa Mãos Dadas Empreendimentos Imobiliários S/A (controlada pela Cyrela RJZ) arrematou tais áreas visando a construção de prédios residenciais com lojas em seu pavimento térreo. Contudo, a área ainda precisava passar por uma regularização de aforamento e, durante os anos que não foi ocupada pela empresa, continuou sob uso dos comerciantes. Importante dizer que as barracas não se localizavam dentro do terreno, mas ao longo do muro em seu entorno. Com a

proximidade dos Jogos Olímpicos de 2016, a Prefeitura do Rio de Janeiro anunciou, em 2015, uma “medida de saneamento” que contava com a remoção das barracas. Essa foi a primeira aproximação: o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas, onde funcionam os cursos de Direito, Ciência Política e Administração da UNIRIO, tem sede na Rua Voluntários da Pátria, bem próxima à Praça Nelson Mandela. Um grupo de comerciantes procurou o NAJUP, que organizou uma roda de conversa na praça, auxiliou nas negociações com a prefeitura e assessorou na criação e registro de uma associação comercial, que deu forma jurídica à representação coletiva. A negociação resultou na realocação dos comerciantes, que financiaram a construção e instalação de barracas padronizadas (cedendo ao apelo da prefeitura pela higienização da cidade para os Jogos). Essas novas instalações foram pagas de forma parcelada, no valor de R\$8.000,00 cada. Outra parte do acordo por parte da prefeitura seria a concessão de licenciamento para os comerciantes ali alocados, o que não foi cumprido e foi, posteriormente, utilizado como argumento no processo judicial da empresa em favor da remoção dos camelôs.

Após 11 anos de ocupação da Nelson Mandela pelos comerciantes e após o acordo com a prefeitura em 2016, a empresa imobiliária consegue, em dezembro de 2017, regularizar a transferência de posse e obter a licença de obras com a Secretaria Municipal de Urbanismo, Infraestrutura e Habitação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Até então, o acordo tinha se dado apenas entre construtora e prefeitura, sem antes haver qualquer consulta aos comerciantes. Consequentemente, a empresa entrou, em 2018, com o mesmo instrumento judicial utilizado pela Aldeia Marak'aná, uma Ação Civil Pública, estabelecendo obrigação de fazer relativa à remoção das barracas. A petição inicial continha dois elementos que gostaríamos de destacar: o projeto do empreendimento imobiliário ali pretendido, similar ao prédio do outro lado da praça (condomínio residencial de luxo com restaurantes e bares no térreo); e o argumento central, utilizado para fundamentar a decisão, o desenvolvimento econômico da região a ser proporcionado pela construção.

Foi só em 2020 que uma tentativa de negociação entre os ambulantes e a imobiliária veio a ocorrer, após os comerciantes serem surpreendidos com um comunicado judicial de remoção. Em meio ao espanto, a empresa Maos Dadas ofereceu uma indenização no valor de R\$1.888.000,00 a ser dividida pelos 94 ambulantes caso todos entrassem em acordo da remoção. Contudo, apenas 23 comerciantes se retiraram voluntariamente, tendo apenas eles recebido o devido

valor de indenização. Em julho de 2021, uma manhã de domingo em plena pandemia de COVID-19, os ambulantes tiveram suas barracas e mercadorias destruídas em uma operação envolvendo Secretaria de Ordem Pública, Guarda Municipal e Polícia Militar. A prefeitura não pagou indenização pelas barracas destruídas, deu pouco tempo para a retirada das mercadorias e ofereceu remanejamento para diversas regiões comercialmente desfavoráveis. Mais ainda, os agentes da prefeitura derrubaram 13 barracas que não estavam no terreno da construtora, removendo trabalhadoras e trabalhadores que nenhuma relação tinham com a querela.

O NAJUP voltou a conversar com os comerciantes ainda em 2020, quando iniciaram o processo de criação e registro da Associação do Comércio Popular da Praça Nelson Mandela junto ao Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas da Cidade do Rio de Janeiro (RCPJ). Professores e estudantes realizaram reuniões periódicas com os comerciantes para discutir todos os dispositivos do estatuto, bem como para acompanhar e informar sobre o processo judicial movido pela construtora contra a prefeitura, tanto quanto para auxiliar no acompanhamento dos processos administrativos de solicitação de licenças. Ao longo de todo esse tempo, o NAJUP também buscou apoiar e ajudar a organizar atos políticos de reivindicação desse grupo, tanto com manifestações de rua quanto em cafés da manhã na praça, com oficinas de faixas e cartazes.

Após a remoção em 2021, o NAJUP fez a articulação com o Movimento Unido dos Camelôs do Rio de Janeiro (MUCA/RJ). A participação do MUCA foi fundamental para articular parlamentares favoráveis às causas da categoria, chegando a realizar reuniões com a Secretaria de Ordem Pública (SEOP). Dessas reuniões surgiu uma promessa e um projeto: a promessa de realocação das barracas e dos comerciantes no mesmo local; e o projeto de realocação formulado pela Controladoria de Controle Urbano da SEOP, que consta com nada a opor da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, ou seja, o atestado de que a reinstalação das barracas e seu funcionamento não impacta negativamente no fluxo de pessoas. Entretanto, essa promessa feita ainda em 2021 não foi cumprida nem o projeto foi realizado até o momento em que entregamos esse *paper*.

3. DUAS HISTÓRIAS, TRAJETOS COMUNS E O PAPEL DO NAJUP

Esses dois movimentos acompanhados pelo NAJUP possuem, entre si, histórias, demandas e características muito diferentes. Entretanto, pode ser interessante procurar as regularidades, tendo em vista que ambos sofrem tentativas de remoção motivadas por grandes grupos imobiliários: a Odebrecht Engenharia e Construção, que era a responsável pelas obras de reforma no estádio Maracanã e construiria o estacionamento e o shopping, passou a se chamar Novonor SA¹² e está em recuperação judicial¹³ após uma série de escândalos; a Mãos Dadas Empreendimentos Imobiliários SA, que obrigou judicialmente a prefeitura a remover os comerciantes do entorno da Praça Nelson Mandela, é propriedade da Cyrela RJZ Construtora e Empreendimentos Imobiliários Ltda., que reportou lucro líquido de R\$267 milhões no primeiro trimestre de 2024¹⁴ e está lançando outros condomínios no mesmo bairro. Os dois casos apresentam disputas pelo espaço urbano em áreas valorizadas: a região do Maracanã, especialmente no âmbito dos megaeventos; e Botafogo, Zona Sul da cidade. Essas disputas, por sua vez, não se resumem apenas ao espaço em si, mas aos significados que lhe são atribuídos: o desenvolvimento de um centro de produção de cultura e saberes de povos originários, e o comércio popular, que atende a classe trabalhadora de um bairro nobre, apontam para um modelo de ocupação da cidade; a construção de um shopping com estacionamento ao lado de um estádio de futebol, com intensa agenda de shows, e um condomínio de luxo que pretende abrigar bares e restaurantes de alto custo apontam para outro, bem diferente, que privilegia o grande capital imobiliário contra indígenas e pequenos comerciantes.

Além disso, é interessante perceber a articulação de um mesmo argumento central: o desenvolvimento social e econômico que seria promovido, segundo as construtoras, nas regiões onde os empreendimentos seriam construídos. Textualmente, as peças processuais sustentavam que a cidade ganharia com esses negócios, e que esses ganhos seriam superiores aos custos sociais de remoção. No caso da Aldeia, o shopping no entorno do estádio superaria os ganhos com a produção cultural de povos originários, bem como suas pesquisas com plantas medicinais e sua atuação em defesa do meio ambiente. Apesar do status constitucional dos direitos desses povos e da própria defesa ambiental, prevaleceu a concepção de que os negócios são mais importantes. No caso dos ambulantes, a construtora reivindica a remoção de trabalhadoras e trabalhadores, a pulverização de suas atividades, a quebra do laço coletivo que se

formou ao longo de mais de uma década. Importante destacar ainda que alguns desses comerciantes lidam com refeições, atividade impossível de ser realizada nos pontos que foram oferecidos pela prefeitura, bem como a inadequação da estrutura de tabuleiro (montável e desmontável diariamente). Esses comerciantes atendiam a classe trabalhadora de Botafogo, oferecendo produtos e serviços que cabem no bolso dessas pessoas, inclusive de funcionários da própria prefeitura. Em ambas, o discurso do desenvolvimento econômico superou os direitos étnicos, ambientais e ao trabalho digno.

Outro elemento que podemos extrair tanto da análise dos processos quanto da atuação junto a esses grupos é a estratégia de negação da identidade. Apesar de juntar em todos os processos laudos historiográficos e antropológicos, a Aldeia Marak'aná é desconsiderada como manifestação de povos originários, trocando o relato de especialistas pela visita informal de um dos desembargadores, que afirmou no processo não se tratarem de indígenas, tendo em vista portarem aparelhos celulares e vestirem calça jeans. Aqui, prevaleceu uma concepção de cultura como algo engessado, paralisado, preso a um tempo que não existe mais, em contraponto a uma ideia em que cultura é algo que está em constante movimento, assim como a nossa própria, ocidental, moderna. Nessa visão, cultura é algo sempre direcionado ao “outro”, ao “exótico” a ser objeto de um sujeito, diferentemente do que sugere Clifford Geertz, que entende cultura como algo “de um lugar e de uma época, estando em perpétua renovação”¹⁵. Como bem aponta Ronaldo Lobão, “Não há problema algum com a multiplicidade de sentidos e formas pelas quais a cultura pode se manifestar. Ela sempre estará dizendo algo sobre aqueles que a enunciam, bem como aqueles que a reconhecem e a representam”¹⁶. Bruno Latour¹⁷ aponta como o projeto da Modernidade buscou transformar (e continua transformando) pessoas em coisas, em não humanos, como forma de hierarquizar modos de vida e consolidar o homem moderno como sujeito – o único capacitado a objetivar o outro, mostrando também como esse processo pode ocorrer na articulação da ideia de “meio ambiente” como instrumento de opressão¹⁸.

No caso dos ambulantes, a identidade negada é a própria ligação com o bairro, com a atividade comercial, com a praça e uns com os outros. A saída oferecida pela prefeitura é a pulverização, atomização de um grupo que já desenvolvia redes de apoio e solidariedade para desenvolver suas atividades, que

se aprofunda primeiro com a pandemia, depois com a remoção, e que é tratado pelo poder público municipal como um conjunto de indivíduos atomizados, empreendedores individuais. Quando a construtora oferece indenização para os comerciantes que entregassem as barracas, esse grupo sofre um abalo semelhante ao sofrido pela Aldeia Marak'aná com a proposta da DPU de realocar os interessados em unidade do Minha Casa, Minha Vida. Demandas diluídas, movimentos dispersos, e os grandes negócios procuram seguir seu caminho.

Por fim, gostaríamos de destacar um mecanismo de dispersão de movimentos sociais, uma forma de o estado lidar com divergência e oposição que talvez não esteja recebendo a mesma atenção que os mecanismos penais de repressão. É verdade que nos dois casos, em algum momento, o aparato repressivo do estado foi mobilizado: na desocupação da Aldeia em 2013 pela Polícia Militar, e pela SEOP contra os camelôs em 2021; mas também é importante perceber como o Direito Civil tem sido empregado como ferramenta de enfrentamento a esses grupos. Imissão de Posse e Ação Civil Pública como instrumentos tão poderosos quanto à ação policial, produzindo violência simbólica¹⁹ acompanhada de violência física, desafios que precisam ser enfrentados pelos movimentos, por quem pesquisa com movimentos sociais e por quem os assessora. Lawrence Krader²⁰, ao apresentar a formação do estado a partir de uma perspectiva antropológica, mostra como são as estratificações e hierarquizações que, ao mesmo tempo, produzem o estado e são produzidas por ele, concluindo que ele é tanto fruto de violência e assimilação, quanto é também a configuração política que na história se mostrou mais capaz de produzir violência e assimilação, uma leitura que se opõe àquela da teoria política clássica. Nicos Poulantzas²¹ aponta que o estado faz muitas coisas, inclusive violência, nem sempre identificável como tal. Percebe ainda a dinâmica de disputa entre classes e frações de classes pela transformação de concepções particulares em valores universais, com sua inscrição na ossatura material do estado, formando assim o Direito. Como ele aponta, esse processo se dá através do uso da força, mas também a partir de processos muito mais difíceis de verificar (tema de outra pesquisa desenvolvida no NAJUP, a partir do diálogo entre Poulantzas e Bourdieu²²). De fato, o que a análise dos casos sugere é que a polícia não é a única maneira do estado praticar violência. Jogar luzes sobre esse fenômeno, fruto das aproximações cada vez mais frequentes entre Direito e

Política, é um papel que o projeto tem assumido.

Uma característica do NAJUP da UNIRIO deve ser destacada: diferentemente dos demais, o professor que passou a ser responsável a partir de 2015 é bacharel em Direito, mas não advogado. Por isso, o NAJUP Amarildo de Souza não ajuíza ações, procurando estabelecer outro tipo de atuação. Mais ainda, o envolvimento de estudantes não apenas do curso de Direito, mas também de Ciência Política, permite a realização de uma atuação mais ampla, combinando a assessoria política com a assessoria jurídica. A seguir, vamos discorrer sobre algumas das atividades do NAJUP com esses dois movimentos.

A primeira tarefa foi realizar levantamento de informações sobre os processos judiciais, administrativos e legislação pertinente. No caso da Aldeia, sistematizamos os processos (tanto os movidos por eles quanto a Imissão de Posse oferecida pelo governo do Estado, processo com mais de 1.000 páginas). Em seguida, buscamos identificar quais instituições atuaram nos processos, nos pedidos, nos argumentos e nas decisões parciais e finais, destacando seus elementos centrais e suas consequências. Fomos cotejando a história dos processos com a história recente da Aldeia e da cidade, as movimentações políticas que interferiram nos processos, e como as ações judiciais influenciaram a luta política. Somamos ainda entrevistas e observação direta realizada durante eventos e reuniões. É importante dizer que a Aldeia conta com assessoria jurídica popular própria, nosso trabalho foi o de sistematizar dados e auxiliar na avaliação das medidas jurídicas para lidar com a Imissão de Posse, o único processo ainda ativo. Formou-se um grupo em aplicativo de mensagens, contando com a advocacia da Aldeia, o NAJUP e advogada voluntária. No caso dos comerciantes da Praça Nelson Mandela, esse primeiro momento foi de acompanhamento da Ação Civil Pública e apresentação para eles, que constituíram advogada para tentar entrar no processo. Ao mesmo tempo, levantamos e acompanhamos os processos administrativos no SICOP (Sistema Único de Controle de Protocolo) da prefeitura, também prestando informações, e pesquisamos e apresentamos os requisitos para formalização de associação civil junto ao RCPJ, promovendo assembleias (inclusive de fundação) e reuniões.

A segunda atividade é a produção de material informativo, para o movimento assessorado, para a comunidade acadêmica da UNIRIO e para a sociedade em geral. Para a Aldeia, levantamos e apresentamos informações sobre o instituto da concessão de uso, no âmbito de uma tentativa de articulação

com o governo do Estado através da Secretaria de Cultura. Fizemos ainda uma *live* durante a pandemia com Arão da Providência, principal advogado da Aldeia, e palestra na turma de Sociologia Jurídica com André de Paula, outro advogado do movimento e liderança da FIST (Frente Internacionalista dos Sem Teto)²³. Para os comerciantes, levantamos as normas referentes às licenças, além dos procedimentos de constituição da associação e sobre os passos seguintes. Também trouxemos representantes do MUCA para debates em sala de aula sobre direitos dos camelôs. Para a sociedade em geral, as redes sociais foram instrumento importante, potencializado durante a pandemia. Temos pesquisado e produzido materiais sobre direitos dos povos originários e dos camelôs.

Em ambos os casos, a articulação de redes pelo NAJUP foi de fundamental importância, envolvendo a Comissão de Direitos Humanos da OAB/RJ nos casos envolvendo a Aldeia (mesmo que apenas parcialmente); para os ambulantes, além da articulação com o MUCA, buscamos uma rede de profissionais que se dispôs a auxiliar esses grupos e atuar *pro bono* ou a preços módicos, como despachante (para o registro no RCPJ) e escritório de contabilidade. A universidade tem uma enorme potência para servir como espaço de mediação coletiva, auxiliando no diálogo dos movimentos com órgãos públicos e outras instituições. Esse é um papel muitas vezes subestimado, mas que tem se mostrado muito efetivo.

A exemplo do presente artigo, as experiências vividas com os movimentos têm rendido reflexões teóricas voltadas para entender essas lutas sociais, focando nas estratégias e mecanismos utilizados por grandes grupos econômicos e pelo estado para dispersá-las. Novamente, os movimentos não são nosso objeto de pesquisa, mas parceiros na ação e na produção intelectual. Apresentamos artigo tratando a relação entre espiritualidade e ação política na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)²⁴, também no 12º Seminário Interdisciplinar de Sociologia e Direito²⁵, tratando dos processos da Aldeia, e iremos apresentar ainda este ano artigo sobre o papel das instituições jurídicas nesses mesmos processos, no XIII Encontro de Pesquisa Empírica em Direito²⁶. No momento, estamos começando a deslocar essas reflexões para a comparação com o caso dos comerciantes da Praça Nelson Mandela, exatamente para aprofundar as regularidades encontradas em ambos e ampliar as reflexões sobre esses instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos aqui apresentar uma reflexão baseada na prática de um conjunto de projetos, a articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão no assessoramento de movimentos sociais em uma grande cidade. Procuramos marcar algumas ideias. A primeira é a da potencialidade da extensão como articuladora de ações dentro da universidade, mas também sobre seu papel de mediadora e facilitadora de diálogos, procurando reforçar as possibilidades de ação dos próprios movimentos. Apesar dos problemas relativos tanto às fragilidades da universidade pública, quanto aos inerentes à oposição contra o estado e contra grandes grupos econômicos, esse caminho tem se mostrado produtivo. A indissociabilidade das três dimensões da universidade não deve ser vista como obrigação normativa, mas como espaço de ampliação das atividades, sob pena de não oferecer retorno à sociedade em toda a sua potência.

O segundo elemento que gostaríamos de destacar se refere à identificação de estratégias empregadas para reprimir oposição. Essa relação entre estado e movimentos sociais tem sido estudada a partir do olhar de uma criminologia crítica (mesmo entendendo a polissemia que marca o campo), que evidencia os mecanismos repressivos, como as polícias e o sistema de justiça criminal. Procuramos expor elementos do Direito Civil e Processual Civil que têm sido também empregados com vigor, e que podem ajudar a pensar em outras estratégias e linhas de ação.

Por fim, nossa preocupação também era a de jogar luzes sobre os casos e movimentos que acompanhamos. Contar suas histórias e suas lutas através de material informativo, cartilhas, postagens nas redes sociais e em artigos acadêmicos ajudam a torná-las mais amplamente conhecidas e angariar um capital cada vez mais importante para eles: a constituição de uma rede cada vez maior de apoio e solidariedade que auxilie na defesa e promoção dos direitos violados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARDOSO, Evorah Luscí; FANTI, Fabíola. Movimentos sociais e Direito: o Poder Judiciário em disputa. In: GONÇALVES SILVA, Felipe; RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Manual de Sociologia Jurídica*. 4ª ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

CASTELO BRANCO, Alba Lucia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes. Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos. In: THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes; ARAÚJO FILHO, Targino de. *Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. Editora da UFRJ: Rio de Janeiro, 2003.

CRAVEIRO, Camila Pimenta; NORONHA, Rodolfo Liberato de. *Espiritualidade indígena e ação política como bem comum*. um estudo de caso sobre a Aldeia Marak'aná. Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, 2020.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

GUAJAJARA, Potyra; GUAJAJARA, Urutau; OTOMORINHORPÕ XA V ANTE, Julia; MUNDURUKU, Lucas; ICÓ, Lucas (orgs.). *Em nossas artérias nossas raízes*. Rio de Janeiro: Aldeia Marak'aná; Cesac; I-motiro, 2023.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *As classes perigosas: banditismo urbano e rural*. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

KRADER, Lawrence. *A formação do estado*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

_____. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.

LOBÃO, Ronaldo. *Cosmologias políticas do Neocolonialismo: como uma política pública pode se transformar em uma política de ressentimento*. Niterói: EdUFF, 2010.

MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei. Sentidos da Judicialização: duas análises. *In: Revista Lua Nova*, n. 57, 2002.

MARX, Karl. *O Capital – Livro 1: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MOTTA FERREIRA, Daniel Henrique; TAVARES MOURA, Lucas França; NORONHA, Rodolfo Liberato de. Lutas privadas para ditar o universal: a (re)produção jurídica do social no encontro de Bourdieu e Poulantzas. *In: Teorias Críticas e Crítica do Direito*. Vol. II. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

NORONHA, Rodolfo Liberato de; OLIVEIRA, Guilherme Muniz de; MEIRELES, Julia Edviges Florentino. *Mobilização, diluição e criminalização: uma análise dos processos judiciais envolvendo a Aldeia Marak'aná*. Anais do 12º Seminário Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Niterói, 2023.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

THIOLLENT, Michel. Metodologia participativa e extensão universitária. *In: THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes; ARAÚJO FILHO, Targino de. Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. Editora da UFRJ: Rio de Janeiro, 2003.

¹ THIOLLENT, Michel. Metodologia participativa e extensão universitária. *In: THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes; ARAÚJO FILHO, Targino de. Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. UFRJ: Rio de Janeiro, 2003.

² Algumas dessas questões são trabalhadas com mais profundidade, por exemplo, em CASTELO BRANCO, Alba Lucia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes. Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos. *In: THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; MOREIRA GUIMARÃES, Regina Guedes; ARAÚJO FILHO, Targino de. Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas*. UFRJ: Rio de Janeiro, 2003.

³ As aspas buscam marcar que essa classificação de maneira alguma parte de nós. Faz referência à maneira como o excedente da classe trabalhadora vem sendo rotulada desde a primeira metade do séc. XIX, pelas instituições estatais de controle. É o que Marx chamou de exército industrial de reserva ou superpopulação relativa. Uma análise mais apurada pode ser encontrada em GUIMARÃES, Alberto Passos. *As classes perigosas: banditismo urbano e rural*. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008. Para os conceitos marxianos: MARX, Karl. *O Capital – Livro 1: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

⁴ No âmbito do NAJUP, já fizemos essa discussão de forma mais detida em CRAVEIRO, Camila Pimenta; NORONHA,

Rodolfo Liberato de. *Espiritualidade indígena e ação política como bem comum: um estudo de caso sobre a Aldeia Marak'aná*. Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, 2020.

- ⁵ Essas reflexões e essas aproximações não seriam possíveis sem a ajuda de Camila Pimenta Craveiro, que aprofundou nossas relações com a Aldeia; José Urutau Guajajara e Potyra Guajajara, que sempre nos recebem com muita alegria; e Eva Torres de Moraes, presidenta da Associação do Comércio Popular da Praça Nelson Mandela. Mais do que nos receber, os debates que essas pessoas nos possibilitaram foi fundamental para entendermos a cidade e o mundo em que vivemos.
- ⁶ GUAJAJARA, Potyra; GUAJAJARA, Urutau; OTOMORINHORIÕ XA V ANTE, Julia; MUNDURUKU, Lucas; ICÓ, Lucas (orgs.). *Em nossas artérias nossas raízes*. Rio de Janeiro: Aldeia Marak'aná; Cesac; I-motiro, 2023.
- ⁷ GUAJAJARA et al. *Op. cit.*, p. 31.
- ⁸ MACIEL, Débora Alves; KOERNER, Andrei. Sentidos da Judicialização: duas análises. In: *Revista Lua Nova*, nº 57, 2002.
- ⁹ CARDOSO, Evorah Lusci; FANTI, Fabíola. Movimentos sociais e Direito: o Poder Judiciário em disputa. In: GONÇALVES SILVA, Felipe; RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Manual de Sociologia Jurídica*. 4ª ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.
- ¹⁰ Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pI0HWkFzmJ4&t=1168s>.
- ¹¹ KILARIS SOUZA, Alécia; MOTTA FERREIRA, Daniel Henrique; TAVARES MOURA, Lucas França; NORONHA, Rodolfo Liberato. Meios privados de acesso ao público: análise da relação de forças no processo do Quinto Constitucional do TJRJ. In: BARRETO DA SILVA, Vinícius (org.). *Acesso à Justiça nas Américas*, Rio de Janeiro: Fórum Justiça, 2021.
- ¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2020/12/18/odebrecht-anuncia-novo-nome-para-o-grupo-que-se-chamara-novonor.ghhtml>. Acessado em: 05 de junho de 2024.
- ¹³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar-economico/crise-na-braskem-nao-deve-impactar-recuperacao-judicial-da-odebrecht>. Acessado em: 05 de junho de 2024.
- ¹⁴ Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/cyrela-cyre3-tem-lucro-liquido-de-r-267-milhoes-no-primeiro-trimestre-de-2024/>. Acessado em: 05 de junho de 2024.
- ¹⁵ GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002, p. 190.
- ¹⁶ LOBÃO, Ronaldo. *Cosmologias políticas do Neocolonialismo: como uma política pública pode se transformar em uma política de ressentimento*. Niterói: EdUFF, 2010. p. 196-197.
- ¹⁷ LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- ¹⁸ LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.
- ¹⁹ Pierre Bourdieu desenvolve a manipulação de capital simbólico na operação dos campos e conformação de *habitus*, também mostrando como esse processo é hierarquizante. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- ²⁰ KRADER, Lawrence. *A formação do estado*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.
- ²¹ POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- ²² MOTTA FERREIRA, Daniel Henrique; TAVARES MOURA, Lucas França; NORONHA, Rodolfo Liberato de. Lutas privadas para ditar o universal: a (re)produção jurídica do social no encontro de Bourdieu e Poulantzas. In: *Teorias Críticas e Crítica do Direito*. Vol. II. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.
- ²³ Ambas disponíveis no canal do NAJUP/UNIRIO no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCC-Myret0Xw3ttQU8W5gbcA>.
- ²⁴ CRAVEIRO, Camila Pimenta; NORONHA, Rodolfo Liberato de. *Espiritualidade indígena e ação política como bem comum: um estudo de caso sobre a Aldeia Marak'aná*. Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro, 2020.
- ²⁵ NORONHA, Rodolfo Liberato de; OLIVEIRA, Guilherme Muniz de; MEIRELES, Julia Edviges Florentino. *Mobilização, diluição e criminalização: uma análise dos processos judiciais envolvendo a Aldeia Marak'aná*. Anais do 12º Seminário Interdisciplinar de Sociologia e Direito. Niterói, 2023.
- ²⁶ Disponível em: <https://reedpesquisa.org/eventos/>.

CAPÍTULO 11

A SEMIÓTICA DO MEDO ENCARADA POR VOLTAIRE: JEAN CALAS UM ESTUDO DE CASO SOBRE A (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA NO SÉCULO XVIII

Sandra Regina Leal

João Vitor Corso

INTRODUÇÃO

A atualidade de um tema visto sob a lupa de outros tempos, sim sobre isso que este texto se debruça. Contornos e nuances que podem ser percebidas nesse hiato entre o passado e o futuro que repercutem no agir do presente.

Ainda assim, mais, no pensar o tema transversalizado pelos vários ramos do direito como o constitucional, o penal, a sociologia e a filosofia jurídica, mas, particularmente, no que reverbera na tessitura social.

O clássico Tratado sobre a Tolerância de Voltaire é uma verdadeira Caixa de Pandora em que emergem, borbulham intensas reflexões sob o fio condutor da tolerância e liberdade religiosa, porque essa inquietação sobre o objeto traz consigo a importância de transcender horizontes e refletir (in)tolerância em todos os sentidos possíveis.

Há nessa obra a ousadia intelectual de Voltaire porque ele é sujeito na escrita tanto quanto no embate jurídico quando se torna advogado de Jean Calas. Essa simbiose da teoria com a prática produz essa pérola que indica um caminho metodológico diferenciado para o direito: pensar sobre um case metateoricamente.

Na esteira dessa escolha metodológica, a problemática se bifurca em dois pontos nevrálgicos:

- a) Está em como e quanto é possível pensar e transpor um tema recorrente tão complexo quanto à (in)tolerância, visitado por Voltaire no século

XVIII para uma realidade pluricêntrica como a vivenciada no hoje?

- b) No entanto, mais, o que representa o discurso da (in)tolerância no presente? Tem relação com a liberdade de pensar? Como ser livre em um mundo de diferentes e desiguais? Contudo, a grande jogada dessa obra foi ter escolhido o caso verídico de Jean Calas.

A partir desse caso real, o autor proporciona ao leitor uma visão do que gera um ato de intolerância que circunda pelas bolhas da burocracia judiciária, prepotência do poder, força da mídia e da opinião pública provocadas pela semiótica do medo.

1. O ATO DE ESCREVER POR SCHOPENHAUER: UM EXERCÍCIO CONSTITUTIVO DE EXISTÊNCIA

Schopenhauer deveria ser lembrado por ocasião da leitura de um autor e talvez ainda quando da escrita de um texto. Assim como Voltaire, um instigante escritor que mobiliza sentimentos a partir – diga-se de passagem algo inusitado na época – da análise de um caso concreto; Schopenhauer angustia seus leitores com sua mórbida capacidade de dizer o real.

Sobre o ato de escrever, Schopenhauer, autor nascido no século XVIII e falecido no século XIX, diz que é um exercício de transposição da clareza do pensamento próprio. A crítica contundente e recorrente ao pensamento schopenhaueriano é visceralmente direcionada à falta de produção científica original, tanto que, de forma bastante provocativa, insinua que o símbolo perfeito para os eruditos é a peruca, isso porque a erudição nada mais é que o uso indiscriminado do pensamento alheio, em termos literais, diz Schopenhauer¹.

Trata-se de homens que adornam a cabeça com uma rica massa de cabelo alheio porque carecem de cabelo próprio. Esse pensador vigoroso, que só conheceu o sucesso nos últimos anos de vida, abominava a literatura de consumo denunciando principalmente o hábito de ler novidades a clássicos, mas recriminava ainda mais o estilo de determinados escritores que se utilizavam de uma retórica ininteligível para disfarçar sua incapacidade teórica. Pensando sobre eles e sua inconfundível variedade estilística, Schopenhauer² definiu três estilos:

[...] um em sentenças curtas, ambíguas e paradoxais, que parecem significar muito mais do que dizem; outro que, contrariamente ao primeiro, recorrem a uma “torrente de palavras, com a mais insuportável prolixidade, por fim, o estilo científico e profundo, no qual o leitor é martirizado pelo

efeito narcótico de períodos longos e enviesados.

O que diria Schopenhauer da chamada “pós-modernidade” em que abundam estilos, neologismos e modismos? Talvez reafirmasse ainda mais seu posicionamento de que é preciso escrever algo que tenha valor permanente e de que a leitura não passa de um substituto do pensamento próprio. Assim, uma pessoa só deve ler quando a fonte de seus pensamentos próprios seca, o que ocorre com bastante frequência mesmo entre as melhores cabeças.

Autor maldito, até o pensamento hegeliano entrar em crise por volta de 1852, insistia que a leitura só é valiosa quando obtida por meio de pensamento próprio. A diferença entre quem pensa e o mero erudito é que aquele enxerga com os próprios olhos o que está escrito no papel, imprimindo uma sofisticação peculiar ao que lê. Afinal, só assim a leitura ganha contornos, marcas e impressões daquele que lê.

Embora pareça contraditório um filósofo frisar, compulsivamente, que o ato de ler em excesso imobiliza o espírito, essa é uma conclusão superficial e apressada, porque a filosofia schopenhaueriana pressupõe que o pensamento seja gerido de dentro para fora. Parafraseando o autor, o pensamento deve nascer de si mesmo a partir de *insights* originais, autênticos.

Interessante que, mesmo que essas reflexões sobre o ato de escrever e ler sejam posteriores à era vivida por Voltaire, ler o Tratado sobre a Tolerância remete a todo instante às falas de Schopenhauer sobre a difícil arte de escrever e, particularmente, às qualidades literárias essenciais ao escritor.

O que impressiona no livro é a singularidade e o estilo do autor. Entretanto, se de fato o estilo é a fisionomia de espírito, parece mesmo que Voltaire no Tratado incorporou o que Schopenhauer³ chama de “pensador autêntico”. Aquele que pensa por si sutilmente expressa isso através do estilo:

[...] Consequentemente, a simplicidade sempre foi uma marca não só da verdade, mas também do gênio. É do pensamento que o estilo recebe a beleza, e não o contrário, como ocorre naqueles pseudopensadores que buscam tornar seus pensamentos belos como auxílio do estilo. Em todo o caso, o estilo não passa da silhueta do pensamento: escrever mal, ou de modo obscuro, significa pensar de modo confuso e indistinto.

2. O LOCAL DE FALA DE VOLTAIRE: OS PRIMEIROS TEMPOS DE MODERNIDADE

A escolha do ponto de partida de um texto é crucial na condução do pensamento e, particularmente, na finalização da interlocução. Sendo fiel ao

sugerido por Schopenhauer, a biografia de um autor é a sua própria obra, ou seja, Voltaire no seu tempo.

Afinal, o reconhecimento do autor no seu tempo histórico é que permite a transmutação das suas ideias para os conflitos contemporâneos. Do contrário, corre-se o risco de ficar preso a posturas preconceituosas e a pensamentos sectários envoltos numa certeza típica da modernidade.

Por outro lado, conhecer o autor do ponto de vista biográfico tem um efeito psicológico: como todos os seres humanos, entrar na intimidade do outro parece criar uma cumplicidade. É como se a pessoa lesse uma obra de um antigo conhecido.

Voltaire é um pensador, escritor de peças, nascido em uma família burguesa e católica de Paris. Aliás, um bom *vivant*, que se envolveu em vários romances. Um deles, inclusive, lhe rendeu uma visita à prisão.

A juventude do autor foi marcada pela intolerância religiosa, particularmente em 1715, durante o reinado de Luís XIV. Essa política discriminatória tem reflexos no reinado de Luís XV, que continua a extirpar a heresia, principalmente a jansenista e protestante.

Entre 1745 e 1746, pastores protestantes foram enforcados, embora esse tipo de pena atingisse poucos, todos eram sujeitos a medidas discriminatórias penosas. Não tinham reconhecimento legal do seu estado civil, ou seja, seus casamentos não eram legalmente reconhecidos. Seus filhos eram taxados de bastardos e, por consequência, não tinham direito à herança. Por isso, muitos deles submetiam-se a atos formais de catolicidade e passavam a ser rotulados de *novos católicos*.

Como em todo regime totalitário, arranca-se do ser humano aquilo que o distingue, ou seja, sua dignidade, marca constitutiva de sua identidade. O mecanismo de repressão institucionalizado pelo Estado é a lei abençoada pela Igreja Católica. No entanto, é patente a exclusão cotidiana dos *novos católicos*.

Nesse ambiente tenso de perseguições, pela via da compressão de liberdades acontecem cenas públicas de execração, como o do Pastor Rochette, caso em que Voltaire foi chamado a atuar. Outros atos públicos de demonstração do poder mediante o uso violento da força e de uma burocracia processual kafkanina vão aparecendo ao longo dos anos. O escolhido por Voltaire como protótipo trágico do drama da intolerância ocorreu em 1761: Jean Calas, que enseja a obra Tratado sobre a Tolerância de 1762.

Afora essa contextualização histórico-política, outro detalhe chama atenção:

o olhar de Voltaire⁴ sobre Paris, cidade que para ele é extremamente provinciana, já que centrada nela mesma (afinal, como ele mesmo afirma, cidade em que o que importa é o prazer), onde se ignora tudo o que se passa. Ele desvela, a partir do desenrolar do *case*, uma fobia dos parisienses pela minoria protestante que, entre outras questões, produziu um discurso hegemônico em torno do acontecido, e formatou a opinião pública, levando à conclusão de que se tratava de um crime calvinista.

Essa observação já revela a intensa vontade de buscar e transcender horizontes. Aliás, é quando vai para o exílio na Inglaterra, novamente por questões pessoais, que ele se envolve em uma discussão com um cavalheiro que Voltaire observa e fica impressionado com a convivência das pessoas de diferentes religiões, como um tipo de sociedade aberta inglesa, e descobre Locke.

O que Voltaire passa a advogar depois dessa experiência na Inglaterra é a adoção do mesmo tipo de tratamento para os protestantes na França. Ou seja, a aceitação do diferente, a possibilidade de convivência com o diferente, em suma, a tolerância. Porém, Voltaire é um pensador da modernidade, o que significa dizer que circunscreve à tolerância a diversidade das posições religiosas, sem romper com a identidade do cristianismo.

Ainda que defenda a submissão da Igreja ao Estado e o direito à liberdade de religião, a ideia de liberdade defendida nesse contexto do século XIX é liberal. Ou seja, não reconhecem a diversidade cultural e o direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica.

3. JEAN CALAS: UM ESTUDO DE CASO NO SÉCULO XVIII SOB O OLHAR DE VOLTAIRE

Indubitavelmente, a liberdade religiosa é o fio condutor do livro, mas não se pode olvidar que essa questão irradia várias outras tensões não focadas na discussão da fé ou no intimismo, mas na concepção do ser livre para escolher uma religião. Diz Voltaire⁵: tal a fraqueza do gênero humano e tal sua perversidade que, certamente, é preferível ser subjugado por todas as superstições possíveis, contanto que não seja mortífera a de viver sem religião.

Voltaire está preocupado em fazer com que os Estados entendam a importância do reconhecimento desse direito em um mundo civilizado e iluminista. Para ele, a tolerância é quase uma exigência da sociedade esclarecida,

em que o progresso da razão abrande a ignorância, os preconceitos, as superstições e o fanatismo.

Nesse sentido, muito interessante quando, no Capítulo IV – fala sobre o perigo da intolerância, ele escreve: “Saíamos da nossa pequena esfera e examinemos o resto do nosso globo.”⁶ A visão cosmopolita e aberta desse pensador é fantástica, porque consegue enxergar e comparar os outros países com a França em pé de igualdade.

Tece, inclusive, uma analogia com outros tempos históricos no capítulo X, sustentando que a mentira por muito tempo iludiu os homens, principalmente as contadas pelos cristãos, como, por exemplo, tudo o que se falou acerca de Moisés. Vai além, e diz, ainda, que a comunidade judaica mais primitiva convivia e aceitava os ritos de tribos vizinhas. O próprio judaísmo na época das origens cristãs nunca foi homogêneo. Os judeus contemporâneos de Jesus se dividem em várias seitas: fariseus, saduceus, essênios, entre outros. Por consequência, várias são as lendas e fábulas erigidas pelos homens em prol da luta pela hegemonia de uma religião⁷.

Importa nesse momento situar o contexto em que se desenvolve o *case*, pois bem, na França dos Séculos XVII e XVIII, época em que Luís XIV, o predador de protestantes, protegido pelo manto sagrado do catolicismo, patrocinou uma verdadeira caça aos hereges, tanto que se sabe que, quando faleceu em 1715, havia muitos jansenistas presos, sem contar os que foram mortos. Ainda assim, o partido estava longe de ser extinto, tanto que os próprios fatos históricos comprovam, estavam presentes e ativos em 1789.

Todavia, mesmo que a história tenha exibido indícios de que essa política de intolerância era insustentável, Luís XV, aconselhado pelo Duque de Bourbon, segue na linha do antecessor, ou seja, a de extirpar os hereges. Daí por consequência as nefastas punições, tais como: pena capital para os pastores que fossem surpreendidos no exercício do seu ministério, já quando os protestantes fossem flagrados praticando o seu culto a pena seria de prisão perpétua para homens e mulheres.

Entretanto, a grande originalidade do Tratado reside no fato de ser embasado em um caso verídico: o de Jean Calas. A partir da análise desse *case*, o autor proporciona uma visão do que gera um ato de intolerância, revelando a burocracia do Judiciário, a prepotência dos *poderes*, a força da mídia e da opinião pública, bem como o sorrateiro e “invisível” discurso gerado por esses aparelhos

repressivos e ideológicos do Estado.

Eis o episódio: na noite de 13 de outubro de 1761, acontecia no modesto apartamento do comerciante de tecidos (que ficava no andar de cima da loja) Jean Calas um jantar com sua família. Havia convidado um jovem advogado, de família protestante, chamado Gaubert Lavaisse, que, tendo terminado seu estágio em Toulouse, retornaria a São Domingos.

Servida a sobremesa, o filho mais velho, Marc-Antoine Calas levantou-se e desceu. Pensaram que o jovem iria dar uma volta pela cidade, como era seu costume. Por volta das 21 horas e 30 minutos, Gaubert se despede sendo conduzido pelo filho caçula, Pierre Calas, pelas escadas com uma vela na mão. Detalhe mais que importante a ser observado antes do desfecho da cena: Marc-Antonie não gostava de trabalhar no comércio e desejava ser advogado, mas eram exigidos certificados de catolicidade que ele, de família protestante, não podia obter.

Quando chegaram ao corredor térreo, avistaram o corpo de Marc-Antonie Calas, possivelmente morto por estrangulamento, as marcas ainda eram evidentes no pescoço. Suas roupas estavam dobradas sobre o balcão, o camisolão em perfeito estado, seus cabelos ainda penteados⁸.

Com os gritos da família, os vizinhos se aglomeraram. Logo um boato se espalha: Marc-Antonie ia converter-se, como fizera Louis. Conclusão imediata: para impedi-lo, os Calas, ajudados por Gaubert, o assassinaram. Pouco tempo depois, o Chefe de Polícia e o Magistrado examinaram o local, mas lhes pareceu convincente a versão da vizinhança.

Por volta da meia noite, todas as pessoas supostamente envolvidas foram encarceradas: Jean Calas, sua mulher, Pierre Calas, Gaubert Lavaisse e sua velha criada católica, Jeanne Viguière, que prestou serviços à família por um quarto de século. Detalhe: o testemunho de Jeanne foi crucial na absolvição dos Calas.

No dia 09 de março de 1762, na cidade de Toulouse, o Tribunal, composto por treze juízes, condenou à morte Jean Calas. Um processo eivado de vícios, idiossincrasias cometidas com o intuito de punir Calas. No dia seguinte, perante uma multidão reunida, o condenado foi quebrado vivo, estrangulado e, depois, jogado numa fogueira ardente. O mais cruel é que todos esses atos de barbárie objetivavam fazê-lo confessar um crime bárbaro que não cometera. Incrédulos, os juízes assistiram a Calas, submetido às atrozes torturas, bradando por sua inocência. Esse é o drama da intolerância que Voltaire escolhe como ponto de

partida.

Sim, Calas, de 68 anos, era calvinista e contrário às conversões, mas era um homem honesto e trabalhador, um negociante respeitado pela comunidade e pai de seis filhos. Ainda assim, dos seis filhos, quatro filhos e duas filhas, alguns deles eram convertidos. Interessante notar que o terceiro filho, batizado de Louis, com 25 anos em 1761, convertera-se cinco anos antes, principalmente por influência da velha criada Jeanne. Fato mais interessante, significativo no contexto de entendimento dessas abjurações, foi o pedido do Bispo: Jean Calas foi obrigado a quitar as dívidas de Louis e a pagar-lhe pensão.

Assim como muitos protestantes, Jean Calas resignou-se a atos puramente formais de catolicidade. Batizou-se, casou-se na Igreja, não em Tolouse, mas em uma aldeia próxima Ile-da-France, e batizou também seus seis filhos. Contudo, fato é que se abstinham da prática do catolicismo, não iam à missa, não comungavam ou se confessavam.

Essa atitude era drasticamente repudiada pelos católicos intolerantes que não os enxergavam, mesmo depois da conversão forçada, como cidadãos ou sequer como seres humanos. Interessante notar que, como de costume em sistemas totalitários de poder, tais como o nazismo, o fascismo e o stalinismo, surgidos séculos depois, há, entre seus traços comuns, a espetacularização da dor, conduta que reforça a utilização da humilhação como componente do psicopoder.

Porque a humilhação é a ação, o psicopoder, pondera Tiburi⁹, é: “[...] o cálculo que o poder faz sobre a mentalidade e a sensibilidade, sobre a forma de ser e de aparecer das pessoas que atinge a sua subjetividade e, assim o todo do seu ser”.

Esse circuito de humilhação tenta legitimar atos cruéis, crimes que perpetuaram a batalha entre católicos e protestantes em vários níveis sociais: discursivo, social, político, econômico, afetivo, estando presente até hoje. Como bem alerta Hannah Arendt, há que se radiografar os sinais do “tudo possível” dos sistemas totalitários para que não voltem a emergir de uma forma ainda mais nefasta, em que novamente os seres humanos sejam considerados supérfluos e descartáveis.

Em um livro interessantíssimo, batizado de “Complexo de Vira-Lata: análise da humilhação brasileira”, Márcia Tiburi incita a pensar sobre a questão da humilhação, partindo do imperativo categórico de que a humilhação está

simbioticamente relacionada com o processo de colonização, sendo ela uma ação reiterada que é, ao mesmo tempo, produção mental, teórica, linguística, emocional e afetiva (no humilhante e no humilhado) que sustenta a desigualdade social tornando-a “normal”¹⁰.

Questiona a autora: quem nunca se sentiu menosprezado por um olhar, seja em relação à roupa, à fala, ao comportamento ou quando da manifestação de uma religião? Ou quem nunca ouviu “quem você pensa que é?” ou o vulgo, “sabe com quem está falando?”.

Nesse brincar semiótico, corporificam-se os chamados “jogos de intersubjetivação”, evidencia-se como vias de mão dupla, porque coloca o outro como objeto pelo qual afeta e deixa-se afetar.

Essa ação produz o estupor de um tipo de reação psíquica fundamental nesse processo pelo qual o outro fica perplexo e sem ação diante do que os outros são capazes de fazer. Essa perversa pedagogia do humilhar gera violências físicas, simbólicas e discursivas contra os “vulneráveis”: pobres, periféricas, hereges, protestantes, palestinos, hohingyas, mulçumanos e por aí segue.

Há que se fazer um parêntese para explicitar que nesse jogo de intersubjetivação existe também o processo de reconhecimento que, a depender do jogo estrutural de cada tempo histórico, quase sempre privilegia os que têm hegemonia no momento, porque controlam as instituições: família, escola, Estado, sistema de justiça, casamento, Igreja.

Nesse jogo permanente, importa refletir acerca da humilhação¹¹:

A humilhação é uma tática contra pessoas em particular, mas também contra povos inteiros. Podemos dizer que a nossa intersubjetividade – ou seja – o todo das relações que experimentamos e que nos formam – está definida por processos nos quais a sujeição de uns pelos outros exerce papel fundamental. A colonização interiorizada e transformada em modo de agir, une as pessoas, colonizadores e colonizados, humilhadores e humilhados, em um elo perverso, um elo sadomasoquista, em que sofrer e fazer sofrer constitui uma espécie de pacto.

No entanto, todo o inquérito, o processo que culminou com a condenação de Jean Calas, foi orientado em um único sentido: confirmar e punir o crime calvinista. Os ouvintes foram intimados, sob pena de excomunhão. Provas nunca existiram, mas a pressão da opinião pública supriu a falta de provas. Nem o condenado confessou nos seus últimos suspiros, mesmo submetido às brutais torturas.

Em meio a essa teia imbricada de poderes, sujeitos e fatos, o pai espiritual do

Iluminismo, codinome Voltaire, toma para si a dor e a luta da família Calas em uma instância absolutamente significativa: a opinião pública. Essa mesma que incorporou o discurso do humilhado (protestante) e de humilhador (católico), guardadas as devidas proporções. Tendo, assim, agido na comunidade, criou um discurso de ódio que reverberou em outras instâncias, bem como produziu eficácia no social, na instrução do inquérito, do processo, da condenação.

Voltaire, com sua perspicácia, antevê o fio de Ariadne nesse labirinto, o discurso de ódio que precisa ser barrado, mas, para além disso, denunciado para que as pessoas possam conscientemente o expurgar. Por isso, um ano depois, ou seja, em 1763, relata as inconsistências do processo judicial e a brutalidade da pena de Jean Calas e dos outros acusados. Madame Calas e seu filho Pierre foram absolvidos, mas dela retiraram as duas filhas que foram ENCLAUSURADAS EM CONVENTOS CATÓLICOS. PIERRE FOI AMEAÇADO DA MESMA MORTE DO PAI SE NÃO abjurasse, e assim o fez, sendo enviado para um seminário.

Estava reconhecido o erro judiciário, subliminarmente.

Ainda em março de 1763, o caso é reaberto pelo Conselho do Rei e, dois anos depois, Jean Calas é finalmente inocentado.

No dia 09 de março de 1765, os juízes, por unanimidade, declararam a família inocente e a autorizaram a recorrer para responsabilizar os hermenêutas e para requerer perdas e danos. Mais importante do que tudo: a reparação da memória de Calas¹².

4. UMA PALAVRA DIFÍCIL DE SER SIGNIFICADA: TOLERÂNCIA

Analisar-se-á a tolerância sob o viés da Semiótica, teoria que se propõe desnudar os signos que são uma combinação de significado e significante. Essa mirada semiótica sobre o signo estrutura-se a partir de uma tríade: sintaxe, semântica e pragmática.

A sintaxe revela a relação entre os signos. Já a semântica explora a correlação entre os signos e aquilo que eles designam ou representam. A preocupação da pragmática está no entender a concatenação entre os signos e seus intérpretes e utilizadores.

Da conjunção desses três elementos emerge uma complexa teia de possibilidades de significação para o signo tolerância em distintos sítios

científicos ou semióticos como o da binaridade e...

Afinal, o sentido é produzido no e pelo texto tanto quanto nas relações discursivas, bem como nas narrativas. Assinala Umberto Eco¹³ sobre a semiótica: “estuda todos os processos culturais bem como o processo de comunicação.”

O que leva a refletir que o sentido absoluto é indefinível, mas pode ser apreendido somente nessa teia comunicativa em que são produzidas estruturas narrativas mínimas de troca de valores desejáveis e nocivos.

Com certeza o mais alarmante é o que se pressupõe “verdadeiro” nessa linha teórica que vincula-se ao contrato de verificação. Então, não mais se imagina que o enunciador produza discursos verdadeiros, mas discursos que produzem um sentido de verdade.

Dito por Coelho, Costa e Fontanari citando Greimas¹⁴, mergulhando nessa teoria: a produção da verdade corresponde ao exercício de um fazer cognitivo particular, de um fazer parecer verdadeiro que se pode chamar, sem nenhuma nuance pejorativa de fazer persuasivo.

Sem esquecer que cada cultura edifica suas relações semióticas, mas é possível promover a tolerância entre sujeitos que disputam o mesmo objeto de valor.

A cultura é informação gerada por meio da simbiose de diferentes códigos e linguagens, sem a qual ela não poderia cumprir seu legado, qual seja, organizar estruturalmente o mundo. São as formas sógnicas que materializam a cultura no mundo da vida. A semiótica é a amálgama que liga as mais variadas formas de interação humana.

Para Lotman¹⁵, o código de uma época não é cifra única, mas a predominante. A intolerância surge quando a cultura própria é binária, confrontando essa afirmação com o caso de Jean Calas, no contexto da época, para evocar Foucault: ou as pessoas eram católicas ou não.

Essa narrativa hegemônica impulsionada pela teoria binária obedece a tríade da sintaxe, semântica e pragmática, mas intenciona com isso ignorar os espaços interativos entre os diferentes. O diferente está fora, ora, basta lembrar da máxima aristotélica: os contrários se excluem.

Ponto. Simples assim! Quem está fora não será tolerado... problema resolvido. Por isso, não é surpreendente, então, que um modelo rigidamente binário seja tão propício para demonstração de intolerância e emoções sociais

destrutivas. Expresso com completude clássica na fórmula “Se você não está conosco, está contra nós”¹⁶, esse modelo historicamente vem à tona sempre que a criatividade é posta de lado pela destruição.

Foi o que aconteceu com a corporificação das bruxas, hereges, judeus, homossexuais como os inimigos engendrados pela semiótica do medo. O medo e o esturpor produzido pela humilhação são utilizados como um gatilho para impulsionar a cultura do ódio e da intolerância.

Contudo, quando isso acontece, a possibilidade de diálogo é nula, porque servem para justificar ameaças, crimes, genocídios, limpezas étnicas e, talvez, até socorram a teoria do “véu da ignorância”.

Esse estereótipo do heterodoxo do inimigo dependendo do tempo histórico observado, por conveniências daqueles que detêm o poder hegemônico político, social, econômico, ideológico, pode assumir várias feições como o fizeram os sistemas totalitários: nazismo, fascismo e stalinismo.

Essa metamorfose ambulante atinge amplo espectro na contemporaneidade e pode ser um grupo étnico, religioso, uma nação, isto é, segue ainda mais perigosa. Conclusão, no plano do binarismo, o espaço de trânsito, de alteridade precisa ser ignorado para a manutenção das estruturas de poder, tal qual na Paris de Voltaire, em 1752.

Instala-se nessa Paris uma luta para engendrar e reproduzir um discurso da religião verdadeira que precisa se capilarizar nos outros aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, como polícia, justiça, meios de comunicação, a própria comunidade.

Pensar semioticamente é questionar sobre as condições de apreensão e produção de sentido, ou seja, o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz. Isso importa quando os sentidos ultrapassam a dimensão da sintaxe e da semântica alcançando a da pragmática

CONCLUSÃO

A garantia de sobrevivência de um espaço público é diretamente proporcional ao grau de tolerância de uma comunidade, até porque a liberdade só pode ser exercida mediante a recuperação e reafirmação do mundo público que permite a identidade individual e coletiva através da palavra viva e da ação vivida no contexto de uma comunidade política crítica e criadora.

No entanto, mais, o pensar sobre o que fazer em relação a esse imperativo,

como ensina Hannah Arendt, transporta o conhecimento teórico para o campo da práxis. Quando esse encontro se realiza nasce a perspectiva política, justamente porque quando surge a urgência do fazer deixa-se a condição de escravos do saber.

Nesse rastro se insere o refletir sobre a crença religiosa como um objeto de valor do sujeito, sendo por isso um centro de disputa pela hegemonia política de onde podem surgir os discursos intolerantes. Discursos que humilham, que desvelam o prazer de punir o outro em última instância, que incitam o ódio.

Isso é sintoma pulsante e real do risco imanente da reconstituição (sempre presente) de um estado totalitário, porque a convicção que se produz com esse discurso da intolerância religiosa é de que os seres humanos são descartáveis.

Se a democracia é uma condição civilizatória, atemporal e mutável, logo o simbólico é uma dimensão do político tanto quanto o político é do simbólico. Ou seja, pensar a política é interrogar-se, o tempo todo, sobre o modo pelo qual a sociedade se constrói, inclusive entendendo a cultura como uma dimensão reveladora de singularidades diferentes.

Só assim entende-se que a sociedade é *locus* de produção de sentido constantemente. Entretanto, para isso, há que se desmistificar o mito da sociedade perfeita, incorporando a ideia de que o processo social é fruto de discursos ambíguos, indeterminados, conflitivos, mas que considerada a alteridade criam legítimas escolhas.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **A Theory of Semiotics**. USA: Indiana University Press, 1976.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.

LOTMAN, Iuri. **The unpredictable workings of culture**. Tallin: TLU Press, 2013.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Trad., org.: Pedro Sussekind. POA: L&PM, 2006.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. Trad.: Paulo Neves. 2. ed. SP: Martins Fontes, 2000.

TIBURI, Marcia. **Complexo de vira-lata**: Análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

TIBURI, Márcia. **Metamorfoses do Conceito**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

¹ SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Trad., org.: Pedro Sussekind. POA: L&PM, 2006.

² SCHOPENHAUER. Op. cit., 2006, p. 10.

³ SCHOPENHAUER. Op. cit., 2006, p. 48.

- ⁴ VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. Trad.: Paulo Neves. 2. ed. SP: Martins Fontes, 2000.
- ⁵ VOLTAIRE. Op. cit., 2000, p. 113.
- ⁶ VOLTAIRE. Op. cit., 2000, p. 25.
- ⁷ VOLTAIRE. Op. cit., 2000, p. 58-59.
- ⁸ VOLTAIRE. Op. cit., 2000, p. 05.
- ⁹ TIBURI, Márcia. **Metamorfoses do Conceito**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- ¹⁰ TIBURI. Op. cit., 2000, p. 12.
- ¹¹ TIBURI, Marcia. **Complexo de vira-lata**: Análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- ¹² VOLTAIRE. Op. cit., 2000, p. 142.
- ¹³ ECO, Umberto. **A Theory of Semiotics**. USA: Indiana University Press. 1976.
- ¹⁴ GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.
- ¹⁵ LOTMAN, Iuri. **The unpredictable workings of culture**. Tallin: TLU Press, 2013.
- ¹⁶ LOTMAN. Op. cit., 2013, p. 79-80.

CAPÍTULO 12

TRANSGREDINDO O ENSINO JURÍDICO: UMA LEITURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE DIREITO A PARTIR DAS OBRAS DE BELL HOOKS

Fernanda Andrade Almeida

João Ivo Machado Ramalho de Almeida

Larissa Batista Franco

Nathália Damasceno Victoriano

Pâmela Roberta Lamim Fusco

1. INTRODUÇÃO

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks parte de um relato sobre a sua experiência em escolas segregadas no ensino fundamental. A autora relembra que, para os seus professores – em sua maioria mulheres negras –, educar era um ato fundamentalmente político. Nesse contexto, lecionar consistia em uma “missão”, materializada a partir de uma “pedagogia de resistência”, de caráter marcadamente anticolonial.

A experiência acima é, em seguida, contrastada com aquela vivenciada pela teórica após a integração racial, com professores que não tinham um compromisso político, e em uma escola que não possuía relação com a luta antirracista. Aqui, a educação já não se configurava em seu aspecto libertador, e o conhecimento passou a ter relação com a mera informação.

Os episódios narrados pela autora sobre a sua formação ilustram as discussões que serão desenvolvidas na sequência do livro, em especial a contraposição – influenciada pela pedagogia crítica de Paulo Freire – entre a “educação como prática da liberdade” e a “educação que só trabalha para reforçar a dominação”.

Inspirado na trajetória e obra de hooks, este artigo tem como proposta apresentar algumas ideias trabalhadas pela escritora na obra *Ensinando a*

transgredir, utilizando-as para uma análise das práticas pedagógicas nas Faculdades de Direito, e de forma a refletir sobre o potencial libertador do ensino jurídico. Embora a obra mencionada funcione como o fio condutor das discussões – o que justifica os títulos das seções, baseados em nomes de capítulos do referido livro –, também serão levadas em consideração, de forma pontual, as obras *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* e *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, que, reunidas, são consideradas a “trilogia do ensino” de hooks.

2. ABRAÇAR A MUDANÇA: O ENSINO (DO DIREITO) EM MUNDO MULTICULTURAL

A educação é um processo de socialização necessário para a inserção do indivíduo na vida social, sendo esse processo caracterizado pela transmissão de valores e símbolos, que reforçam as estruturas sociais vigentes, e que extrapolam o ambiente acadêmico, sendo reproduzidos na vida social como um todo, inclusive na vida profissional¹.

Em sociedades patriarcais e racistas, as salas de aula no formato tradicional podem se tornar espaços de silenciamento e exclusão, já que reproduzem modelos universais que não problematizam as desigualdades e privilégios existentes. Até mesmo o estilo de discurso que predomina nesses ambientes segue um padrão que exclui determinados grupos.

Nas salas de aula das Faculdades de Direito não seria diferente, especialmente levando-se em consideração a influência que os juristas exercem na estrutura de poder dos Estados patriarcais, o que explicaria o esforço dos cursos jurídicos para a manutenção das hierarquias.

É relevante destacar, nesse sentido, o estudo de Kennedy², que se propõe a analisar, no contexto norte-americano, as faculdades de Direito, ressaltando como elas contribuem para a reprodução de padrões de hierarquia e dominação. Tendo como foco, especialmente, a experiência no primeiro ano do curso, o autor analisa como o conteúdo ideológico e as práticas extracurriculares das faculdades de Direito “preparam os seus estudantes para aceitar e participar da estrutura hierárquica da vida no direito”³. Acrescenta, ainda, que os professores são, em sua maioria, brancos, homens, da classe média e heterossexuais.

Nesse contexto, os professores de direito – por meio de exemplos e de diversos tipos de interações – contribuíram para modelar a maneira com que se

supõe que os estudantes devam pensar, sentir e atuar em seus futuros papéis profissionais. Esse treinamento, de acordo com Kennedy⁴, constituiria um fator importante para a vida hierárquica do exercício profissional: “codifica uma mensagem de legitimação de todo o sistema nos mínimos detalhes, como o estilo pessoal, a rotina diária, os gestos, o tom de voz, a expressão facial.” Isso funcionaria como “um modo através do qual os jovens advogados demonstram que sabem quais são as regras do jogo e que pretendem adaptar-se a elas”.

O autor acrescenta que os estudantes negros, as mulheres e outras minorias aprendem, desde cedo, que existe a imposição de se adaptar ao “tom” comum: ser homem, branco e de classe média. Isso faz com que a classe fique cada vez mais homogênea, na medida em que o curso avança. Seja por medo, por esperança de algum benefício ou mesmo por admiração, os estudantes se adaptam ao discurso racionalista e dominante do grupo⁵.

Assim, é forçada uma uniformidade cultural pelo método de ensino do direito que, ao focar as noções de neutralidade e universalidade, também limita a proteção de direitos a apenas níveis formais, sem falar na justiça entre gêneros, raças e classes. Para além do pertencimento ao grupo universitário, essa assimilação e adaptação é dita como necessária para inserção na prática profissional⁶.

Essa forma de ensino é questionada pela pedagogia crítica, por universalizar discursos, isso porque, em um contexto de sala de aula – ainda que exista diversidade de gênero, raça, classe etc. –, predominam os discursos universais, que possuem como referência a perspectiva daqueles que são do sexo masculino, heteronormativos, brancos e pertencentes a classes abastadas⁷.

Para bell hooks⁸, é crítico que tantos professores ensinem a partir desse ponto de vista universalizado, por tornar difícil criar uma comunidade de aprendizado que abrace plenamente o multiculturalismo. Acrescenta, ainda, que a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, de que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Essa forma de ensino é utilizada sob o viés de uma busca por neutralidade que, na verdade, afasta a confrontação direta dos privilégios e diferenças.

A pedagogia de bell hooks⁹ se constitui por oposição à experiência inicial da autora no ensino superior, vivenciada em um ambiente hierárquico e racista. Em

uma das passagens de *Ensinando Pensamento Crítico*, a autora narra: “Quando cheguei à faculdade, fiquei realmente abismada ao encontrar professores que pareciam ter como principal fonte de prazer na sala de aula o exercício do poder autoritário, esmagando nossos espíritos e desumanizando nossa mente e nosso corpo.”¹⁰

Acerca do racismo vivenciado no contexto universitário, hooks¹¹ conta que “mesmo tendo cursado o ensino médio com professores abertamente racistas que nos desprezavam e eram indelicados”, ela “havia romantizado a faculdade”, acreditando que o ambiente “seria o paraíso do aprendizado, onde estaríamos todos tão ocupados estudando que jamais teríamos tempo para as coisas mesquinhas deste mundo, muito menos para o racismo”.

Em contraponto a essa educação, que funciona como uma ferramenta de colonização – na medida em que os professores ensinam da forma como foram ensinados e os estudantes aprendem a legitimar o *status quo* –, ela propõe uma pedagogia engajada, caracterizada pela participação dos estudantes e o reconhecimento de suas experiências, e atenta à discussão de privilégios e desigualdades¹². Ademais, trata-se de uma pedagogia crítica que objetiva compensar os preconceitos que têm orientado os modos de saber e ensinar na sociedade.

Nesse contexto, a teórica destaca o papel dos educadores:

Nós, que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência. Professores universitários têm uma liberdade tremenda na sala de aula. Nossa maior dificuldade é compartilhar conhecimento a partir de um ponto de vista sem preconceito e/ou descolonizado com estudantes que estão tão profundamente envolvidos na cultura do dominador que não se abrem a aprender novas formas de pensar e de saber.¹³

Em muitas de suas obras, bell hooks apresenta narrativas sobre a sua experiência em escolas segregadas – só para negros – no Estado norte-americano do Kentucky, nos anos 1950. A autora destaca que, para os professores afro-estadunidenses imersos nesse contexto, existia uma preocupação no sentido de que os estudantes recebessem uma “boa educação”, que significava não apenas “nos oferecer conhecimento e nos preparar para uma profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial”¹⁴.

A pedagogia engajada proposta pela autora objetiva fomentar o pensamento crítico, o que pressupõe um processo interativo, ou seja, exige a participação

tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as). Assim, a estratégia parte do princípio de que todos(as) contribuem – de forma valiosa – para o processo de aprendizagem¹⁵.

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade¹⁶.

Para a autora, a “integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza”¹⁷. Com isso, acrescenta: “Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá.”¹⁸

O ensino jurídico brasileiro, apesar das especificidades, vai ao encontro do modelo educacional predominante, no qual existe a figura do educador, como detentor e transmissor do conhecimento, e dos educandos, como receptores do que o educador tem a ensinar, comportando-se de forma passiva. Esse formato é apontado por Paulo Freire¹⁹ como “educação bancária”, sendo o modelo predominante desde a educação básica até a superior.

Acrescente-se a isso o predomínio, nos cursos jurídicos, de um modelo conferencionista de aula, no qual os alunos são meras figuras passivas no aprendizado, e apenas o professor configura-se como o difusor do conhecimento. Nesse contexto, os agentes de relevância desse campo possuem legitimidade para ensinar um Direito que reflete um único ideário, fruto de experiências daquele grupo em particular, embora apresentado como um modelo universal.

Observa-se, ainda, que na metodologia expositiva predominantemente adotada nos cursos de graduação em Direito há uma aparente invisibilidade de gênero. Com a presença de uma voz uníssona, e normalmente masculina, as tensões de gênero que podem surgir pela participação são abafadas pela baixa interação discente-docentes²⁰.

Nesse sentido, percebe-se como o conjunto de ideias patriarcais combinado com a compreensão de hierarquia nas instituições de ensino contribuem para a falta de interação das alunas, tanto pela socialização de gênero – que corrobora um modelo feminino voltado para a submissão –, quanto pela descrença de que sua contribuição é válida diante da erudição do professor.

3. TEORIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA: A CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO ANTI-HEGEMÔNICO

A correlação entre teoria e prática é explorada por bell hooks²¹ na medida em que ela encontra na teoria uma forma de compreensão de suas dores e angústias. A autora narra que, desde de criança, olhava o mundo de forma diferente e era reprimida pelas suas atitudes que desafiavam o *status quo*. Nesse sentido, ela relembra sua infância, a “[...] criança incansável que, com brilho no olhar, questionava, ousava desafiar a autoridade masculina, se rebelava contra a própria norma patriarcal que eles tanto tentavam institucionalizar”²². Para lidar com as mazelas ocasionadas por esse processo de repressão, a “teorização” aparece como um refúgio, uma explicação das problemáticas presentes nas dinâmicas sociais.

A partir disso, bell hooks²³ defende que, quando a teorização está intrinsecamente ligada a processos de autorrecuperação e libertação coletiva, não há margem para brecha entre teoria e prática, que formam um elo no qual uma capacita a outra. Porém, não é a qualquer teoria que hooks se refere, e sim a uma teoria que esteja comprometida com o desvelar das estruturas sociais e seja anti-hegemônica.

Recuperando a sua trajetória, hooks²⁴ reflete sobre a produção teórica feminista – teoria que ela encontrou em meio a suas dores –, considerando-a um fenômeno complexo e multifacetado. A autora defende que é importante que a luta feminista tenha raízes em uma teoria que “informe, molde e possibilite a prática feminista”²⁵ e que, por sua vez, essa teoria esteja preocupada tanto em compreender a natureza das condições de gênero, raça e classe que perpassam a experiência social quanto em engajar coletivamente para transformar essas condições.

Tendo em perspectiva que a educação é um dos alicerces da socialização para o aprendizado das hierarquias sociais, seja na educação básica ou na superior, as reflexões de bell hooks²⁶ sobre a produção de uma teoria que se alie a uma prática revolucionária também vão ao encontro da necessidade de uma produção teórica voltada para o ensinamento do pensamento crítico.

Trazendo a discussão para o ensino jurídico, e considerando especialmente o debate sobre as mudanças empreendidas historicamente nos currículos dos cursos de Direito no Brasil, percebe-se que, por mais que existam recomendações nas Diretrizes Curriculares Nacionais, há um *habitus*

compartilhado pelos sujeitos no campo do ensino jurídico, que corrobora com a manutenção de ações e valores antigos, que são “negados no discurso formal, combatidos nas normatizações e nos procedimentos criados para que a reforma do ensino jurídico se efetive”²⁷.

Assim, apesar de o currículo ser apontado como um dos maiores problemas do ensino jurídico brasileiro, a questão vai além, e atinge a ordem social, política, econômica e epistemológica. Nesse sentido, seria preciso, além de reformular o currículo, repensar as metodologias, projetos pedagógicos e as próprias dinâmicas internas do campo jurídico, em acréscimo, fomentar a substituição da educação tradicional (bancária) por um modelo crítico, reflexivo, interativo e inovador, bem como a superação de normativismos²⁸.

A pedagogia engajada e crítica de hooks²⁹ nos fornece ferramentas para pensar mudanças no ensino jurídico brasileiro que vão além das modificações curriculares. A ampliação da produção de teorias comprometidas com uma perspectiva anti-hegemônica, bem como a incorporação de tais teorias nos programas das disciplinas das Faculdades de Direito seriam passos importantes nesse processo. Ademais, a correlação entre essa teoria e uma prática coletiva e engajada seria fundamental para a configuração de um direito com potencial libertador.

4. ESSENCIALISMO E A EXPERIÊNCIA

As impressões de mundo europeias da sociedade impregnaram as dinâmicas relacionais, fazendo prevalecer uma filosofia social diversa das africanas e indígenas. Em consequência, questões que são extremamente relevantes em uma filosofia *ubuntu*, por exemplo, são consideradas “perigosas” para a manutenção de uma realidade europeia, que se baseia em um parâmetro de neutralidade incompatível com uma filosofia de compartilhamento de experiências e aprendizado com os mais velhos.³⁰

Na obra *Ensinando a transgredir*, bell hooks³¹ fala da dificuldade e resistência dos(as) professores(as) e alunos(as) em alterar a dinâmica da sala de aula. Essa dificuldade, no que tange aos(as) docentes está associada, segundo hooks³², entre outros fatores, à ideia de sala de aula sob uma perspectiva branca (porque baseada em uma cultura branca). Logo, a sala de aula seria um local em que os(as) estudantes são compreendidos(as) como seres sem conhecimento, sem nada a contribuir. Por sua vez, o(a) professor(a) é visto(a) como um ser dotado

de conhecimentos supremos e irreais, que teria como papel iluminar a mente desses(as) alunos(as), despertando-os(as) para a “verdade”. Além disso, nessa perspectiva, há uma divergência clara entre conhecimento científico e experiência. Diante dessa dinâmica de aprendizado, o primeiro é considerado válido, e a segunda não.

Nesse sentido, o conhecimento científico se apresenta como um saber coerente, global, objetivo e voltado para o progresso, em oposição aos demais sistemas de conhecimento existentes, que são caracterizados como “locais” e/ou “tradicionais”, noções que denotam uma visão particular e estática de mundo. Além disso, a pretensão da ciência moderna em se colocar como a única forma de conhecimento válido – não obstante a diversidade epistemológica do mundo – e o “epistemicídio” empreendido por ela para abolir a pluralidade de saberes até então existentes – com a consequente eliminação ou inferiorização dos grupos sociais associados a tais saberes, parte essencial do colonialismo europeu – contribuíram para uma concepção cumulativa de progresso da ciência, que ignorava o “erro” e o “fracasso” na produção do conhecimento, produzindo uma visão a-histórica da ciência.³³

O dualismo entre certo e errado, bem e mal, válido e não válido é típico de uma filosofia branca. Nas perspectivas filosóficas *ubuntu* não há ode ao dualismo, sendo trabalhada a fusão entre diferentes formas de saber. Além disso, nas culturas africanas o conhecimento e a realidade andam de mãos dadas, e muito do conhecer se baseia na transferência de conhecimentos e histórias³⁴.

Desse modo, muitos dos processos pedagógicos tratados por bell hooks³⁵ podem ser concebidos como retomadas desses conhecimentos negligenciados e considerados ilegítimos para as salas de aula. Diante de um racismo entrelaçado na sociedade, defender uma dinâmica que possui essência africana é uma maneira de enfrentar o racismo estrutural, atitude que, certamente, provoca desconforto em alguns(mas) professores(as) e alunos(as).

bell hooks³⁶ relata, em seu ensaio “Essencialismo e experiência”, que professores brancos e não atentos às discussões raciais frequentemente responsabilizam alunos(as) negros(as) por “perturbar” a sala de aula com suas intervenções pautadas em suas histórias de vida e experiências.

A falta de compreensão do poder das experiências no aprendizado e a perpetuação desse ponto de vista por parte do modo de saber dominante podem levar a um isolamento de determinados(as) estudantes e grupos na sala de aula.

No ensino jurídico, isso fica bastante evidenciado, considerando o modelo hierárquico mencionado anteriormente, no qual o professor – reprodutor de códigos e doutrinas – invalida por completo as experiências do corpo discente.

A tradição oral da transmissão do saber na cultura afrodiaspórica tornou possível a preservação de histórias ancestrais, preservando a vivência como forma de saber. O *rapper* brasileiro Emicida³⁷ chama a atenção para o poder dessa tradição em sua música *Ubuntu fristili*, ao dizer que “*Eles não vão entender o que são riscos; E nem que nossos livros de história foram discos*”.

5. EROS, EROTISMO E O PROCESSO PEDAGÓGICO

No presente tópico será abordada a importância de pensarmos a presença de Eros e do erotismo dentro do espaço da sala de aula, a partir da compreensão de bell hooks sobre tema, levando-se em consideração, especialmente, o conteúdo desenvolvido na obra *Ensinando a Transgredir*. Objetiva-se, aqui, refletir sobre o contexto das salas de aula, destacando-se o fato de que são compostas não apenas por mentes em um processo de aprendizagem, mas também por corpos que exprimem sentimentos, paixões, emoções, como raiva, prazer, alegria, entusiasmo.

bell hooks³⁸ faz uma crítica à separação necessária que é feita entre corpo e mente dentro do ambiente de sala de aula, acreditando ser fundamental considerar a relevância de Eros e do erótico nesses espaços, para além de seu poder sexual. O erótico diz sim respeito ao poder sexual, mas, de acordo com a autora, também pode ser ampliado e associado a uma força que impulsiona todas as formas de vida a atingirem um estado de existência de fato, e não apenas uma potência de ser.

Dessa forma, como a pedagogia crítica defendida por bell hooks³⁹ visa transformar a consciência dos alunos(as), a fim de proporcionar a eles formas de se conhecer melhor e viver de maneira plena no mundo, ela percebe que essa pedagogia tem que se basear na existência do erótico na sala de aula, a fim de auxiliar o processo de aprendizado.

Durante a sua jornada acadêmica, algumas professoras transgressoras desse sistema dual a inspiraram na prática pedagógica: “aprendi com o exemplo de professoras ousadas e corajosas [...] que a paixão tinha sim um lugar na sala de aula, que Eros e o erótico não tinham de ser negados para que o aprendizado acontecesse.”⁴⁰ Ela frisa que professoras e alunas próximas a ela, engajadas no

pensamento feminista, sempre reconheceram uma pedagogia que busca subverter a separação entre mente e corpo, permitindo aos presentes em uma sala de aula estarem ali por completo e, conseqüentemente, com todo o coração, indo além da mera transmissão de informações.

A consciência de que Eros é essencial para nossa compreensão dos saberes auxilia tanto professores(as) como alunos(as) a usar essa energia na sala de aula, a fim de revigorar as discussões e estimular a imaginação crítica. Na medida em que os professores(as) estimulam as paixões dos alunos – paixões fundamentadas em um amor pelas ideias que os professores(as) os inspiram (como a busca de um conhecimento que una teoria e prática) –, a sala de aula se torna um ambiente dinâmico, em que se busca a transformação social e onde a diferença acadêmica entre o mundo exterior e interior desaparece⁴¹.

Quando bell hooks⁴² iniciou o trabalho de docência, inspirada no exemplo de mulheres negras que foram suas professoras, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical, ela tinha o anseio de lecionar de maneira a incentivar o entusiasmo e a paixão na sala de aula, não o tédio como de costume. Ela explica que, embora muito se discutisse sobre a diversão e o entusiasmo na educação básica, e por vezes no ensino médio, no ensino superior o entusiasmo era visto como algo que poderia corromper a seriedade tida como necessária para o aprendizado naquele ambiente. Por conseguinte, seu desejo por estimular o entusiasmo era um ato de transgressão.

Essa prática transformadora pode ser assustadora, pois, por vezes, os professores(as) não estão prontos para a tomada de consciência crítica dos alunos(as). No entanto, ela é essencial, a fim de potencializar as vozes, as experiências, as buscas por transformações, as paixões e as emoções de cada aluno(a).

Além do mais, quando Eros está presente em sala de aula, o amor também se faz presente, o que perturba a distinção de público e privado, já que não se reconhece a possibilidade do amor naquele espaço. Entende-se que “a presença de sentimentos e paixões em sala pode impedir a consideração objetiva dos méritos de cada aluno”⁴³. Essa concepção faz parte da ideologia da educação neutra, a ideia de que é possível tratar todos igualmente sem sentimentos. Permitir a manifestação de sentimentos, como o carinho, caminha contra a privacidade da paixão e vai de encontro ao sentimento de competição moldado pelo sistema capitalista e estimulado entre os alunos(as).

bell hooks⁴⁴ acredita em uma pedagogia engajada no pensamento crítico. Ela compreende o pensamento crítico como elemento primordial para a possibilidade de mudança e que, sem a capacidade de pensarmos criticamente sobre nós mesmos e sobre a vida, não somos capazes de progredir e crescer. Todavia, esse pensamento não é incentivado na nossa sociedade, descrita por ela como essencialmente “anti-intelectual”.

A pedagogia engajada foi essencial para o desenvolvimento de bell hooks como professora e intelectual, pois a essência dessa pedagogia é o pensamento crítico. O seu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político. Vivemos em uma sociedade em que as instituições educacionais investem em um sistema de educação bancária – que, segundo bell hooks⁴⁵, a partir de Paulo Freire, se baseia no pressuposto de que a memorização de informações e a sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos, que podem ser armazenados e usados posteriormente. Logo, ir contra esse sistema desafia o *status quo* e pode gerar consequências negativas a esses professores. Consequentemente, não há como falar que essa escolha de educação é politicamente neutra.

bell hooks⁴⁶ chama atenção, ainda, para o fato de que a pedagogia engajada, em algumas de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo dentro da sala de aula, e que possibilita aos alunos(as) e aos professores(as) sentirem alegria no processo de aprendizado. Por isso, ela não consegue visualizar o seu trabalho de forma diferente. A partir da pedagogia engajada, ela acredita que os(as) professores(as) podem estar sempre buscando a criatividade e, ademais, a pedagogia permite que os(as) docentes se envolvam com os(as) estudantes fora do contexto de sala, acompanhando suas vidas.

Dessa forma, compreende-se que a pedagogia engajada, a partir do pensamento crítico, é essencial para o desenvolvimento crítico dos(as) alunos(as), além de estimular e permitir que sentimentos ocupem o espaço da sala de aula, como a paixão, o amor e diversos outros. Essa prática pedagógica libertadora permite que os(as) estudantes se apaixonem pelos saberes que estão construindo conjuntamente com os(as) professores(as).

A relevância dessa pedagogia se torna ainda mais latente quando pensamos nas salas de aula dos cursos de direito, ambiente em que tanto se valoriza a fictícia neutralidade do(a) professor(a) que, na verdade, é dotada de um viés político a favor da manutenção das hierarquias sociais. Isso ocorre por meio de

aulas que apenas reproduzem a letra da lei e apresentam correntes de “doutrinadores” sobre temáticas jurídicas, mas não suscitam debates relevantes e nem permitem que sentimentos sejam aflorados naquele espaço. Isso contribui para que a sala de aula do curso de direito seja um local composto de mentes esvaziadas de seus corpos, reservadas ao armazenamento de um conteúdo tido como “prático”.

bell hooks⁴⁷ nos incentiva a perceber que o ensino é um ato teatral, e que isso proporciona ao trabalho dos professores(as) um espaço para mudanças e alterações espontâneas que podem evidenciar os aspectos de cada turma. Para abraçar esse aspecto teatral do ensino, os(as) professores(as) devem interagir com os(as) alunos(as). Não se trata de um espetáculo, mas sim de um catalisador que potencialize um ambiente em que todos(as) os(as) presentes possam se engajar e se tornar partes ativas no processo do aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos de bell hooks possibilitam uma reflexão sobre as consequências de uma educação descompromissada com a diversidade étnico-cultural, e apontam os caminhos para a construção de uma pedagogia que subverta o papel desempenhado pela educação tradicional.

A trajetória da autora demonstra, de fato, o seu comprometimento com uma “pedagogia da esperança”, denominação atribuída por ela a educadores “que ousaram estudar e aprender novos jeitos de pensar e de ensinar, a fim de que nosso trabalho não reforce sistemas de dominação, imperialismo, racismo, sexismo ou elitismo”⁴⁸. Para a teórica, educar é uma vocação enraizada na esperança, “esperança que nos possibilita continuar o trabalho em prol da justiça, ainda que as forças da injustiça possam por vezes parecer mais poderosas”⁴⁹.

bell hooks⁵⁰ trabalha na construção de uma pedagogia engajada que proporcione ferramentas de ensinamento do pensamento crítico, com objetivo de recuperar a vontade dos(as) estudantes de pensar e o desejo de se autorrealizar. Esse é um processo interativo e dialógico, e que exige a participação do(a) docente e dos(as) discentes com mente aberta. Contudo, formar uma sala de aula que esteja aberta ao pensamento crítico é um desafio diante da resistência que os(as) estudantes podem apresentar quando se encontram diante de pedagogias contra-hegemônicas, já que os(as) alunos(as),

em geral, estão acostumados com modelos de educação passiva.

Portanto, a pedagogia engajada ocorre quando se entende que o aprendizado é melhor quando há interação entre professor(a) e aluno(a), o que exige que os(as) docentes consigam romper com a lógica hierárquica e estejam dispostos a engajar os(as) estudantes. Esse formato de pedagogia pode ser aplicado a todos os níveis educacionais, o que inclui o ensino superior. bell hooks⁵¹ explica que muitos dos sujeitos que hoje podem se matricular em universidades devem isso a movimentos que reivindicavam igualdade de gênero e raça, e que essas questões precisam ser consideradas na construção pedagógica dos cursos.

Quando trazida para o ensino do direito, a pedagogia engajada rompe com a mera “transmissão de conhecimento”. Assim, emoção, interação, sinceridade, respeito e um olhar atento para as especificidades e subjetividades de quem compõe a sala de aula se tornam elementos essenciais, possibilitando uma formação jurídica alicerçada na realidade concreta, compromissada com o avanço dos direitos das minorias sociais – para além do âmbito formal – e que prepare os(as) profissionais para o mundo multicultural no qual estão inseridos(as).

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, Kellison Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano *Fundamentals of philosophy Ubuntu: afroperspectivas and african humanismo*. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020. Disponível em: periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariadodevisu/article/view/1094/458. Acesso em: 25 abr. 2024.
- EMICIDA. Ubuntu fristaili. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. *In: O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. Intérprete: Emicida et al. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. CD. Faixa 14.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editoras WMF Martins Fontes, 2017.
- _____, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.
- _____, bell. **Ensinando pensando crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuví Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- KENNEDY, Duncan. La educacion legal como preparacion para la jerarquia. In: COURTIS, Christian (Comp.). **Desde outra mirada**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- NEDER CEREZETTI, Sheila Christina e outros. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP**: um currículo oculto? São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino jurídico do Direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa *et alii*. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-59.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do Ensino Jurídico e Travessias para mudança de habitus: desajustamentos e (des)construção do personagem**. Brasília. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, 2008 (Dissertação de mestrado).

ZAIDMAN, Claude. Educação e Socialização. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 80-84.

¹ ZAIDMAN, Claude. Educação e Socialização. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 80-84.

² KENNEDY, Duncan. La educacion legal como preparacion para la jerarquia. In: COURTIS, Christian (Comp.). **Desde outra mirada**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

³ KENNEDY. Op. cit., p. 118, *tradução livre*.

⁴ KENNEDY. Op. cit., p. 136, *tradução livre*.

⁵ KENNEDY. Op. cit.

⁶ KENNEDY. Op. cit.

⁷ HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editoras WMF Martins Fontes, 2017.

⁸ HOOKS. Op. cit., 2017.

⁹ HOOKS. Op. cit., 2017. HOOKS, bell. **Ensinando pensando crítico: sabedoria prática**. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

¹⁰ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 24.

¹¹ HOOKS. Op. cit., 2017, p. 24.

¹² HOOKS. Op. cit., 2017. HOOKS. Op. cit., 2020.

¹³ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 57-58.

¹⁴ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 23.

¹⁵ HOOKS. Op. cit., 2020.

¹⁶ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 49.

¹⁷ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 64.

¹⁸ HOOKS. Op. cit., 2020, p. 65.

¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

²⁰ NEDER CEREZETTI, Sheila Christina e outros. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

²¹ HOOKS. Op. cit., 2017.

²² HOOKS. Op. cit., 2017, p. 84.

²³ HOOKS. Op. cit., 2017.

²⁴ HOOKS. Op. cit., 2017.

²⁵ HOOKS. Op. cit., 2017, p. 91.

- ²⁶ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ²⁷ VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do Ensino Jurídico e Travessias para mudança de habitus**: desajustamentos e (des)construção do personagem. Brasília. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, 2008 (Dissertação de mestrado). p. 15.
- ²⁸ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino jurídico do Direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- ²⁹ HOOKS. Op. cit., 2017. HOOKS. Op. cit., 2020.
- ³⁰ CAVALCANTE, Kellison Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. Fundamentals of philosophy Ubuntu: afroperspectivas and african humanismo. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020. Disponível em: periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariodevisu/article/view/1094/458. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ³¹ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ³² HOOKS. Op. cit., 2017.
- ³³ SANTOS, Boaventura de Sousa *et alii*. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 21-59.
- ³⁴ CAVALCANTE, Kellison Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. Fundamentals of philosophy Ubuntu: afroperspectivas and african humanismo. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020. Disponível em: periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiariodevisu/article/view/1094/458. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ³⁵ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ³⁶ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ³⁷ EMICIDA. Ubuntu fristaili. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. In: **O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui**. Intérprete: Emicida et al. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. CD. Faixa 14.
- ³⁸ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ³⁹ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴⁰ HOOKS. Op. cit., 2017, p. 255-256.
- ⁴¹ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴² HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴³ HOOKS. Op. cit., 2017, p. 262.
- ⁴⁴ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴⁵ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴⁶ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴⁷ HOOKS. Op. cit., 2017.
- ⁴⁸ HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021, p. 27.
- ⁴⁹ HOOKS. Op. cit., 2021, p. 27.
- ⁵⁰ HOOKS, bell. **Ensinando pensando crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- ⁵¹ HOOKS. Op. cit., 2020.



A construção de debates críticos sobre os direitos humanos passa por escolhas metodológicas e abordagens conjugadas. A extensão universitária ocupa um lugar que movimentando os atores e os espaços sociais, culminando na interação entre academia e a comunidade a partir do compartilhamento de saberes. O livro é resultado da consolidação de aproximações de narrativas a partir de estudos, pesquisas e experiências protagonizadas, em sua maioria, por grupos de pesquisa e/ou extensão, o que contribui para dar um tom coletivo não somente para a obra, mas para cada fragmento desta. A partir de diferentes análises, o livro trabalha temas como educação em direitos humanos, educação jurídica popular, pedagogia crítica e sua aplicação no ensino do direito, educação feminista e antirracista no direito e práticas extensionistas nos cursos jurídicos.

www.arraeseditores.com.br
arraes@arraeseditores.com.br

