



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAPHAEL CARMESIN GOMES

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA DO BACHAREL EM
DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: O caso do Núcleo de Assessoria
Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (2004-2014)**

BELÉM
2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAPHAEL CARMESIN GOMES

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA DO BACHAREL EM
DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: O caso do Núcleo de Assessoria
Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (2004-2014)**

Dissertação apresentada na Linha de pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Damião Oliveira Bezerra.

BELÉM
2018

RAPHAEL CARMESIN GOMES

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA DO BACHAREL EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: O caso do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (2004-2014)

Aprovada em: ____/____/____

Dissertação apresentada na Linha de pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.º Dr. Damião Oliveira Bezerra.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (PPGED/UFPA, Orientador).

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (PPGED/UFPA, Avaliador Interno).

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues (PPGD/UFSC, Avaliador Externo)

Aos extensionistas deste país

AGRADECIMENTOS

Este estudo é resultado de um processo de aprendizado, angústias e superações. Foi um período conturbado, no qual aliou-se à pesquisa acadêmica problemas de toda sorte (de saúde, pessoais, financeiros, etc.). Desta maneira, foi um ano de amadurecimento e sobrevivências.

Por isso, agradeço primeiramente à YHWH, “Deus conosco”, pois nada do que tenho ou sou vem de mim mesmo, mas da Fonte de toda a vida, que é Jesus Cristo. Sou cristão e, graças a isso, me tornei mais forte em minhas fraquezas.

Agradeço a minha família, pelo apoio e compreensão incondicionais durante a jornada em busca da realização de projetos, especialmente a minha mãe, avó, irmão e cunhada, que jamais se furtaram em me ajudar a fim de que concluísse esta etapa da minha formação.

Aos amigos que me proporcionaram o equilíbrio emocional e, até mesmo, a logística necessária para que eu concluísse essa missão (me emprestaram até notebook).

Aos colegas da turma do mestrado 2016 da Linha de Educação, Cultura e Sociedade, companheiros na jornada da vida intelectual e nos gracejos, que tornam a vida mais leve.

Ao professor Damião Oliveira, meu orientador, por seu acolhimento desde o momento em que me aceitou como seu orientando e, durante todo o percurso deste trabalho, por suas observações e provocações intelectuais argutas.

Aos professores do programa de mestrado PPGED/ICED/UFPA, principalmente àqueles que vi de mais perto.

Aos funcionários da secretaria e biblioteca do PPGED/ICED/UFPA, pelo eficaz atendimento sempre que necessário.

Aos Bacharéis em Direito que vivenciaram o NAJUPAK, por se disporem a contribuir com a presente pesquisa e por serem os sujeitos desta pesquisa.

À Banca de qualificação e examinadora pelas suas sugestões.

À Universidade Federal do Pará: À PROGEP, por ter concedido o Horário Especial para Servidor Estudante, permitindo a realização desse trabalho; à PROPLAN por fornecer, de bom grado, os relatórios de gestão da universidade, e à PROEX, local onde passo grande parte dos meus dias, pela compreensão e disposição em me apoiar desde o início dessa jornada.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis.
(FREIRE, 1987, p. 44)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva identificar qual a função da Extensão Universitária na formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará, tendo como estudo de caso o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK). Para alcançar este fim, descreve, de maneira sucinta, a trajetória da instituição universitária, principalmente a da Extensão Universitária, para verificar que tipo de Extensão Universitária se constituiu historicamente na formação do Bacharel em Direito da UFPA. Posteriormente, analisamos a atividade extensionista do Bacharel em Direito enquanto práxis para, então, explorar a práxis do NAJUPAK. A pesquisa adotada, segundo o procedimento de coleta de dados, se baseia em pesquisa documental, principalmente de livros e artigos científicos que auxiliam no percurso teórico da dissertação; na utilização de documentos oficiais que regulamentam a Extensão Universitária (normas jurídicas, relatórios de gestão, etc.); na análise do programa de Extensão selecionado, bem como nos dados coligidos nas entrevistas aplicadas aos sujeitos que, em algum momento de sua formação, participaram do NAJUPAK, dados estes analisados à luz do referencial teórico escolhido e confrontados, constantemente, com as informações recolhidas documentalmente. Com isso, verifica-se que o NAJUPAK foi um verdadeiro contraponto à formação jurídica preconizada pelo curso de bacharelado em Direito da UFPA: enquanto o currículo “oficial” do curso configura-se em torno de disciplinas jurídicas estanques, da tradicional dogmática jurídica, do positivismo jurídico, das aulas-conferências, o NAJUPAK possibilitou, aos discentes, experiências educativas diferenciadas, evocando temáticas, autores e metodologias de ensino singulares.

Palavras-Chave: Universidade. Extensão Universitária. Práxis. Bacharel em Direito. Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó.

ABSTRACT

This research aims to identify what the function of the University Extension to degree of UFPA's Bachelor of Law, having as a case study the Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular "Aldeia Kayapó" (NAJUPAK). To achieving it, we describe, briefly, the pattern of university institution, principally of the University Extension to verify what kind of university extension was contitute historically into the degree of UFPA'S Bachelor of Law. Then, we analyse the extension activity of Bachelor of Law as praxis, to explore the praxis of NAJUPAK. The procedure to gather datas is based in the documental research, principally books and papers that support at the path of dissertation, in the official documents that rule de University Extension (laws, management reports, etc.), in analysis of extension program selected. The research is based also in interviews made with subjects that belong to NAJUPAK during their degrees. This datas are confronted with theoretical background and with datas collected documentally. We see that NAJUPAK was a counterpoint in relation to formation at UFPA's Law. While the "official" curriculum is constitute by stanch juridical disciplines of positivism, the NAJUPAK allowed to Bachelors unique educative experiences, evoking subjects, authors and methodologies of teaching.

Key-Words: University. Extension University. Praxis. Bachelor of Law. Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPA - Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará

AJP - Assessoria Jurídica Popular

AJUP - Assessoria Jurídica Universitária Popular

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASUFPA - Associação dos Servidores da Universidade Federal do Pará

CUTRAC - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior

ICED - Instituto de Ciências da Educação

MEC - Ministério da Educação

NAEA - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos

NAJUPAK - Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó”

NEP - Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

NPJ - Núcleo de Prática Jurídica

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento

RENAJU - Rede Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias

SISAE - Sistema de Gerenciamento das Ações Extensionistas

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 ESBOÇO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	22
2.1 A Universidade no Brasil.....	28
2.2 A Trajetória da Extensão Universitária.....	31
2.3 Extensão Universitária na Universidade Federal do Pará.....	38
2.4 A Extensão Universitária no Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA.....	54
3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO PRÁXIS E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO.....	58
3.1 Estado do conhecimento.....	59
3.2 Extensão como relação dialética da teoria com a prática.....	69
3.3 A práxis na formação do Bacharel em Direito.....	83
3.4 A práxis da Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP).....	90
3.5 A Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK).....	100
4 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: A VOZ EXTENSIONISTA DO BACHAREL EM DIREITO.....	107
4.1 Concepções de extensão universitária em sua relação com o ensino e a pesquisa...114	
4.2 O lugar da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito.....	120
4.3 Concepções de direito e práxis educativa crítica.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS.....	155

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quem conhece a Universidade Federal do Pará, em sua estrutura multicampi, sabe que se trata de uma instituição gigantesca, complexa, tanto do ponto de vista estrutural, administrativo, quanto físico. Nesta universidade, em se tratando de campus Belém, algo sempre me intrigou: a sua paisagem constituída de prédios institucionais de alvenaria, verdadeiro enclave, localizados em bairros sem saneamento básico ou qualquer estrutura digna de moradia.

Sempre me incomodou esta realidade, na qual uma universidade, que integra as mais variadas formas de conhecimento e é responsável, mesmo que permeada por conflitos de toda sorte, pela conservação da tradição cultural de uma sociedade, bem como pelo desenvolvimento do saber e da qualidade de vida do ser humano, consegue conviver com tamanho espaço de indigência e pobreza que caracteriza o bairro do Guamá e da Terra Firme, bairros que perpassam a geografia física e humana da Universidade Federal do Pará, fazendo parte de seu cotidiano.

Uma universidade multicampi, faustosa em recursos naturais, característica do bioma amazônico, não pode tolerar a convivência com a pobreza e o subdesenvolvimento humano. Esta é uma questão que sempre revisei em minha trajetória acadêmica, mobilizando as minhas reflexões em torno da formação do indivíduo e da utilidade desta instituição em uma sociedade permanentemente em crise (epistemológica, política, jurídica, educacional, etc.).

De todas as dimensões indissociáveis da Universidade – ensino, pesquisa e extensão –, foi a extensão universitária a que acalentou os meus desejos, inicialmente de forma prática e irrefletida, é bem verdade, de estender à sociedade os benefícios oriundos da produção do conhecimento no seio acadêmico.

Mesmo sem um processo reflexivo sobre o que seria a extensão universitária, e mais em uma perspectiva assistencialista, participei de projetos de extensão durante a graduação no curso de Bacharelado em Direito na Universidade Federal do Pará, como no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ); nos projetos "Trabalho análogo ao de escravo: conscientização para o combate a essa chaga" e "Saúde infantil e necessidades especiais em Belém: acessibilidade física no Pará". Isso contribuiu muito para que eu percebesse a importância da práxis extensionista para a minha própria formação e problematizasse a formação propugnada pelo Projeto Político Pedagógico do curso supracitado.

Consolidou-se o entusiasmo pela extensão universitária ao iniciar o meu exercício profissional na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará, na condição de técnico administrativo, espaço no qual pude entabular relações com os extensionistas da universidade, em suas mais variadas áreas de atuação, bem como entrar em contato com a Política de Extensão da UFPA, seus editais, programas e projetos de Extensão.

Junto a isso, atualmente, coordeno uma atividade extensionista intitulada “Vivências com o teatro do oprimido: ensaiando a cidadania”, criada a partir do “V Prêmio Proex Arte e Cultura”, cujo objetivo precípua é fomentar a cidadania e a conscientização dos moradores da Terra Firme, mediante a elaboração de um discurso próprio da comunidade, como forma de questionar a realidade vivida em seu contexto local, utilizando, para isso, das técnicas cênicas do Teatro do Oprimido.

O nosso interesse nessa temática expandiu-se ainda mais ao iniciar os meus estudos – em nível de pós-graduação *lato sensu*, em torno da formação jurídica e dos aspectos educacionais, sociológicos e filosóficos que formaram o sujeito “Bacharel em Direito” no Brasil. Uma pesquisa inicial, consolidada no trabalho intitulado “Bacharelismos no Brasil: já não somos mais tão “Moços”...” (SARMENTO; GOMES, 2016), concluiu que a formação do Bacharel em Direito passou por rupturas e descontinuidades ao longo da história do Brasil, o que exige pesquisas de maior fôlego em torno da formação deste para o século XXI, notadamente dentro dos desafios suscitados pela região amazônica.

Pensar a formação deste sujeito implica em pensar a relação entre a Universidade (seus objetivos, seu currículo, suas disciplinas, suas práticas de ensino-aprendizagem) e a sociedade no século XXI, marcada por rupturas e transições paradigmáticas. Atualmente, a própria Universidade vem enfrentando novos desafios quanto ao estabelecimento de sua identidade, função e importância neste século, e o Bacharel em Direito é afetado em sua formação, uma vez que, quando egressa da Universidade, adentra em um mundo volatilizado, complexo, dinâmico e globalizado (SANTOS, 2002).

A partir do contato com filósofos da educação, principalmente Paulo Freire, me deparei com novas perspectivas em torno de questões de fundo para a educação, chegando a me questionar sobre a própria função da universidade no início do século XXI. Como esta pesquisa na área da educação focaliza, especificamente, a educação jurídica, tendo em vista a minha própria experiência formativa, não poderia me furtar em dialogar com o aporte teórico educacional para problematizar a formação do Bacharel em Direito na atualidade.

Confrontado pelas crises emergentes que acometem a educação jurídica atual, quais sejam: a crise estrutural (do paradigma político-ideológico e do paradigma epistemológico); a crise funcional (do mercado de trabalho e de identidade e legitimidade dos operadores de Direito) e a crise operacional (administrativa, didático-pedagógico e curricular) (RODRIGUES, 1993, 1995, 2005), esta pesquisa justifica-se pela problematização da formação do Bacharel em Direito enquanto sujeito que, através da extensão universitária, abre-se a uma comunicação – na concepção freiriana – com a comunidade externa: os que vivenciam situações de opressão e de violação dos Direitos Humanos.

Deve-se ressaltar que muitos são os pesquisadores que têm se debruçado sobre o multifacetado problema da má formação do Bacharel em Direito no Brasil. Entre estes autores destacamos os trabalhos de Horácio W. Rodrigues (1995), Alberto Venâncio Filho (1982), Joaquim Falcão (2010), San Tiago Dantas (2010), Andityas Matos (2010), Roberto Lyra Filho (1980), Sérgio Adorno (1988) e Sérgio Martínez (2008; 2012).

Do ponto de vista da análise histórica e crítica dos currículos que nortearam a formação do Bacharel em Direito, por exemplo, podem-se destacar os trabalhos de Venâncio Filho (1982) e Rodrigues (2002; 2005), os quais revelam um campo fértil de intersecção entre a educação e a formação daqueles que, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 127, exercerão funções essenciais à Justiça.

A formação do Bacharel em Direito pode ser confrontada com as atuais diretrizes curriculares nacionais (Resolução CNE/CES nº 9 do Ministério da Educação) do curso de Bacharel em Direito, sua em relação com a extensão universitária e a concretização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e dos demais documentos que estruturam o curso de Bacharelado em Direito (como a Lei n. 9.394/90).

Atualmente, a proliferação dos cursos de Bacharelado em Direito estão na agenda do dia, sendo questão atual e relevante a ser defrontada pela pesquisa. Nela discute-se a fixação de um novo marco regulatório do ensino jurídico (novas Diretrizes Curriculares Nacionais), debatido através de audiências públicas. Ademais, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial, no dia 24 de fevereiro de 2017, a Instrução Normativa nº 01/2017 estabelecendo os procedimentos e padrões decisórios para os pedidos de autorização dos cursos de graduação ofertados por Instituições de ensino superior, na modalidade presencial, não obstante os 1.246 cursos de Direito já existentes no país¹, sendo que só a população de

¹ De acordo com Relatório Público emitido pelo Sistema e-Mec. Acesso em Set. /2017.

advogados regularmente habilitados pela Ordem dos Advogados do Brasil chega ao montante de 1.048.608², excluindo-se os demais Bacharéis em Direito.

Mais recentemente, em 2017, foi promulgada a Resolução nº 3, que alterou o art. 7º da Resolução CNE/CES 9/04, estabelecendo, doravante, que os estágios supervisionados, enquanto componentes curriculares obrigatórios nos cursos de Direito, poderão ser realizados em outros espaços que não somente os Núcleos de Prática Jurídica (NPJ) vinculados às faculdades, como em órgãos do Poder Judiciários, escritórios de advocacia e em serviços de assistência jurídica organizados e implantados pela Instituição de ensino superior.

Diante desse quadro atual, avulta a problemática em torno da formação do Bacharel em Direito, tendo como ponto nodal a expansão do acesso ao ensino superior em tensão com a precarização da formação, por meio de um esvaziamento das funções de pesquisa e extensão nestes cursos de Direito emergentes.

Como a Universidade pode desencadear, principalmente no tocante a sua dimensão extensionista, uma formação humanista e crítica do Bacharel em Direito, capaz de dar sentido às velhas pedagogias, é o desafio que todos nós devemos nos debruçar, mais cedo ou mais tarde.

A extensão universitária exerce um profundo papel na formação do Bacharel em Direito, principalmente se estiver embasada em uma perspectiva teórica que pense a extensão universitária enquanto práxis emancipadora, ou seja, não enquanto uma prática messiânica, na qual um sujeito ativo “superior” (a Universidade) transmite um saber pré-constituído, mecanicamente, àquele considerado “inferior”, “bárbaro”, mas enquanto práxis comunicativa, dialógica, na qual o saber popular e o saber universitário se interpelam mutuamente. (FREIRE, 1983).

Através da extensão universitária ou da “Comunicação”, como diria Freire (1983), o Bacharel em Direito poderá agir e refletir sobre um Direito que não se circunscreve às raias do Estado, mas que se espalha onde quer que haja direitos violados, conflitos, mecanismos de resolução de conflitos e normas, não necessariamente positivas; ou seja, uma formação que será concebida em uma práxis política e jurídica plural, própria do fenômeno jurídico (WOLKMER, 2002).

Desta forma, pensamos ser o cerne do problema de pesquisa desta dissertação averiguar: Qual a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito que

2 De acordo com o “Quadro de Advogados regulares e cadastrados”. Disponível em: <http://www.oab.org.br/institucionalconselho/federal/quadroadvogados>. Acesso em Set./2017.

participou do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), no período de 2004 a 2014, vinculado à Universidade Federal do Pará?

O período histórico delimitado foi escolhido em virtude de abarcar o lapso temporal de existência do NAJUPAK, pois, não obstante este ter sido formalmente introduzido, enquanto projeto de extensão (depois tornando-se um programa), somente em 2007, foi em 2004 que surgiram as primeiras movimentações em torno da criação do núcleo.

Um questionamento dessa natureza advém, como dito alhures, da intuição de que a práxis extensionista pode fomentar uma formação mais condizente com as necessidades amazônicas neste século, uma vez que é a única dimensão da Universidade que sintetiza a relação dialética entre a teoria (pesquisa, ensino) e a prática; ou seja, é práxis formativa.

Nesse sentido, poderíamos até fixar como uma hipótese de pesquisa o fato de que a formação do Bacharel em Direito no Brasil, desde a fundação das primeiras academias de Direito, tem sido pautada pelo jesuitismo que ressalta o ensino formal, em detrimento da pesquisa e da extensão. A práxis extensionista poderia repercutir na formação do Bacharel em Direito através da construção de uma epistemologia crítica que desvele, de maneira dialógica, o Direito como espaço não harmônico, conflituoso na sociedade, no qual se situam os despossuídos de direitos e os opressores, instigando novos caminhos para a formação do Bacharel em Direito.

Para responder ao problema de pesquisa descrito, faz-se necessário debruçar-se sobre um espaço/tempo específico para o presente estudo. Desta maneira, analisa-se a experiência de extensionistas da UFPA vinculados ao NAJUPAK em algum momento de seu percurso formativo. Vale ressaltar que isso não tornará a pesquisa pulverizada e desconectada de um contexto maior de análises em torno da formação jurídica. Conforme se depreenderá adiante, já existem algumas pesquisas sistemáticas sobre a relação entre a extensão universitária e a formação do Bacharel em Direito, principalmente em se tratando de Assessoria Jurídica Universitária Popular, as quais servem de parâmetros para situar o problema em uma discussão mais ampla.

O diferencial, no entanto, na presente análise é o espaço de investigação – o Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Pará –, e a abordagem teórico-metodológica que servirá de “olhar epistêmico” em torno do objeto de pesquisa eleito, tendo como realidade concreta a práxis extensionista do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK).

Embora o NAJUPAK não exista mais, por motivos que serão descritos posteriormente, tendo encerrado as suas atividades em 2014, as experiências dos Bacharéis em Direito que por ali passaram permanecem vívidas, servindo de norte para pensarmos as experiências com Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) como um todo, relacionadas à formação destes sujeitos.

Não se deseja aqui tão somente fazer um estudo puramente descritivo, ensaístico ou exploratório, alinhado com uma aplicação imediata e pragmática dos resultados da pesquisa, mas, a partir dos dados coligidos ao longo da investigação, desenvolver uma abordagem teórica que possa contribuir para a produção de um conhecimento válido e crítico (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Optamos por eleger a práxis extensionista do NAJUPAK, como um estudo de caso³, para refletirmos sobre a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito precisamente por ser um Programa de Extensão cuja fundamentação teórica é a educação popular em Paulo Freire, bem como por ser uma experiência extensionista duradoura, articulada ao movimento das AJUP's, e inédita, até então, na região norte do país.

Impossível analisarmos a constituição do sujeito Bacharel em Direito sem que ocorra uma abordagem compreensiva, mediante pesquisa de campo e escuta destes sujeitos a partir de suas próprias problematizações e vivências. Neste sentido, serão registradas as experiências extensionistas de cinco sujeitos, discentes e bacharéis em direito, que vivenciaram as práticas extensionistas do NAJUPAK, mediante um procedimento para coleta de dados de abordagem qualitativa: entrevistas individuais, semiestruturadas, desenvolvidas a partir de um roteiro pré-definido (ANEXO A).

Portanto, o objeto de pesquisa exige a aplicação de entrevista focalizada porque enfocará um tema bem específico, qual seja, a prática extensionista no NAJUPAK, na perspectiva dos discentes (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011), e semiestruturada, com perguntas abertas, uma vez que se procura respostas mais espontâneas, que deem conta de aspectos valorativos e compreensivos dos sujeitos entrevistados, captando outras dimensões do fenômeno (BONI; QUARESMA, 2005).

Longe de nos embasarmos no subjetivismo, levamos em conta que todo indivíduo é um ser social e histórico que se constitui subjetivamente e objetivamente por meio do trabalho e pela transformação da natureza, em que a extensão universitária é um “trabalho social”, isto

³ Para maiores detalhes sobre o “Estudo de Caso”, enquanto modalidade de pesquisa de campo, consultar a seção 4.

é, um contínuo processo educativo, cultural e científico, no qual o conhecimento é produzido pela universidade e pela comunidade em busca da construção da hegemonia dos grupos oprimidos (MELO NETO, 2001); entende-se que se faz essencial apreender o discurso daqueles que fizeram parte da ação extensionista – enquanto discentes – a fim de verificar o impacto da práxis educativa da AJUP na formação do Bacharel em Direito.

Como qualquer pesquisa traz, com o seu problema central, perguntas norteadoras subjacentes, existe aqui um conjunto de perguntas que pretendemos responder (LUNA, 2002), quais sejam: qual a trajetória da extensão universitária na universidade, principalmente na UFPA? Que tipo de extensão universitária se constituiu historicamente na formação do Bacharel em Direito da UFPA? Quais eram os pressupostos teórico-práticos do NAJUPAK?

Pensamos que elucidar qual a repercussão da práxis extensionista na formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará perpassa pelo processo de resposta das questões acima alinhavadas, as quais não poderão ser respondidas, no entanto, de qualquer jeito, mas através de um posicionamento gnosiológico que determinará o olhar do pesquisador sobre o objeto de análise.

A extensão universitária é vista com uma das funções da universidade, estabelecendo uma tríade com o Ensino e a Pesquisa, na qual cada função possui a sua fronteira bem definida. No entanto, estas fronteiras, postas entre as “dimensões” da universidade, não possuem lugar na realidade concreta, uma vez que esta não comporta a antinomia entre teoria e prática, na qual ao Ensino e à Pesquisa caberia o desenvolvimento da teoria e à extensão universitária estaria destinada a prática. Ao contrário, na busca do conhecimento, a realidade concreta impõe-se em todos os seus aspectos dentro da produção da pesquisa e na prática do ensino.

Diante disso, a abordagem teórica que fundamentará a presente pesquisa é a abordagem histórico-dialética, a qual considera que os fatos sociais não podem ser entendidos de maneira isolada da história econômica, política e cultural, tendo como ponto fulcral a categoria de práxis, aqui considerada como o terreno em que se opera a unidade indissolúvel entre o trabalho intelectual e o trabalho prático (KONDER, 1992).

Desta forma, conjecturamos que uma atividade extensionista crítica (CALIPO, 2006) pode ser inserida como práxis do Bacharel em Direito, o qual, a partir de uma perspectiva materialista e dialética da história, poderá não somente contemplar a realidade, mas conhecê-la, transformando-a e humanizando-a, ao mesmo tempo em que é transformado e humanizado

por ela. É essencial, portanto, para a presente incursão teórica, nos apropriarmos do conceito de Práxis, lançando mão de autores fundamentais como Adolfo Sanchez Vásquez (2011), Kosik (1976) e Freire (1983; 1987).

A fim de abordarmos a questão da universidade no século XXI, lançaremos mão de algumas reflexões de Santos (2002a,b; 2016), principalmente no tocante a sua concepção de mudanças de paradigmas que invadem a discussão sobre a formação no século XXI, bem como sobre a função da universidade em nossos dias.

A abordagem teórico-metodológica adotada exige que a extensão universitária seja analisada não de forma isolada ou mecanicista em relação à formação do Bacharel em Direito, mas enquanto política universitária que possui uma história, na qual existem concepções ideológicas de educação, de produção de conhecimento e, inclusive, de extensão universitária. Por isto será necessário revisitarmos alguns autores que se debruçaram sobre a história da universidade e da extensão universitária, a fim de pincelarmos alguns aspectos que contribuirão para o debate.

Em suma, analisar a função da extensão universitária, como práxis formativa para o Bacharel em Direito, exige pensar dialeticamente a realidade enquanto totalidades integradas em seus mais diferentes níveis. Isto é, as contradições em torno da extensão universitária e da formação do Bacharel em Direito pertencem a uma totalidade específica aqui selecionada, qual seja, a política universitária da Universidade Federal do Pará, pois os fenômenos sempre estão relacionados com o todo historicamente, sendo necessário ter uma visão de conjunto destes para estabelecermos sínteses e totalidades, reconhecendo sempre a fluidez e a inesgotabilidade da realidade humana (KONDER, 2008).

Desta maneira, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa que se debruçará sobre a extensão universitária em articulação com o Bacharel em Direito, optamos por uma investigação qualitativa, que levará em conta a experiência vivencial, narrativa, daqueles que pertencem à realidade aqui abordada, qual seja, o discente de Direito da UFPA, que foi vinculado ao NAJUPAK. Logo, partiremos do concreto (a realidade dada, aparente) para a abstração teórica (reflexão), retornando, no entanto, a um movimento em direção ao concreto pensado, sem descurar das várias mediações que envolverem a formação do Bacharel em Direito no Brasil.

Neste sentido, Saviani afirma:

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto (2013, p. 4).

Far-se-á necessário, portanto, estabelecer-se contato com alguns autores que abordaram a historicidade da extensão universitária a partir de suas rupturas e contradições, bem como com aqueles que analisaram a formação do Bacharel em Direito no Brasil, estabelecendo sínteses teóricas elucidativas dos projetos de poder que estabelecem a reprodução de ideologias em torno deste.

A investigação da formação do Bacharel em Direito, oriundo da Universidade Federal do Pará, nos exigirá a análise de documentos oficiais produzidos institucionalmente (relatórios de gestão, leis, projetos de extensão) a fim de trazermos os dados quantitativos e qualitativos e estabelecermos as relações entre a extensão universitária e a sua repercussão na formação do Bacharel em Direito. Para tanto, necessitaremos consultar os Relatórios de Gestão da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), os Relatórios de Gerenciamento da PROPLAN e as normas jurídicas que regulamentam, em âmbito universitário e nacional, a extensão universitária.

Além do mais, os dados do Sistema de Gerenciamento das Ações Extensionistas (SISAE) – que atualmente reúnem as informações referentes aos projetos e programas de extensão universitária, devidamente cadastrados na PROEX – servirão de base de dados para discutirmos as ações extensionistas vinculadas ao Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA, e introduzirmos o programa de Extensão que receberá uma análise mais detida. Tais dados fazem parte da realidade aparente da extensão universitária e de sua realização no âmbito da formação do Bacharel em Direito.

Desta maneira, a pesquisa a ser adotada no presente estudo, segundo o procedimento de coleta de dados, se baseará em dados documentais e bibliográficos, principalmente através da consulta de livros e artigos científicos que poderão auxiliar no percurso teórico da dissertação; da utilização de documentos oficiais que regulamentem a extensão universitária (normas jurídicas, relatórios de gestão, etc.); do Programa de Extensão analisado

(NAJUPAK); bem como se baseará nos dados oriundos das entrevistas aplicadas, os quais serão analisados à luz do referencial teórico escolhido e confrontados, constantemente, com as informações bibliográficas consultadas.

Pode-se afirmar, portanto, que a presente pesquisa conversa com a linha de pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, uma vez que esta problematiza a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades, tratando a educação com base nas representações e ações coletivas dos sujeitos. De fato, na presente análise, as representações do sujeito Bacharel em Direito são confrontadas com as contradições que permeiam a sua formação.

As seções que constituem esta dissertação buscam convergir a discussão de uma totalidade maior em torno da universidade e suas transformações ao longo de sua história para a Universidade Federal do Pará, situada no coração da Pan-Amazônia, com todas as suas especificidades.

Nesta primeira seção, por exemplo, apresenta-se o problema de pesquisa, o tipo de abordagem conceitual e metodológica realizada, bem como a relevância e motivação da presente pesquisa.

Na segunda seção, tenta-se construir um curto apanhado da história da extensão universitária. Para este fim, é necessário, mesmo que ligeiramente, nos remetermos à constituição da universidade na Idade Média, voltada precipuamente para o ensino e a formação dos “homens de saber”, vinculados à Igreja ou à estrutura do Estado. Em seguida, ressalta-se, de maneira breve, as transformações advindas da modernidade que impactaram a universidade em suas funções, tendo como modelo a ser seguido a universidade humboldtiana, de Berlim, cujo objetivo principal era a pesquisa, a busca pela verdade, a celebração da autonomia, da razão e da liberdade, entre outros valores característico do Iluminismo. Não serão ignoradas, no entanto, as marcas específicas da universidade na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, as quais trazem elementos diferenciados que influenciarão, inclusive, a criação das universidades brasileiras e a inserção da extensão universitária como uma das funções estruturantes da instituição universitária.

Ainda na segunda seção, discorre-se, brevemente, sobre o percurso que a extensão universitária realizou dentro da universidade brasileira. É uma etapa importante para deslindar-se os conflitos de classe, as ideologias e práticas políticas que permeiam os discursos em torno das funções da universidade brasileira, notadamente, da extensão

universitária. A intenção, ao final, é descrever como a política nacional de extensão influenciou a política extensionista da UFPA. Por isso, será apresentado, também, o percurso da extensão universitária no âmbito da UFPA, não de maneira isolada, mas dentro da totalidade maior do modo de produção capitalista e da atuação diretiva do Estado, inserido dentro dos antagonismos de classe que caracterizam as relações humanas.

A terceira seção representa o momento em que os principais conceitos utilizados nesta pesquisa serão expostos e articulados. Antes, porém, realizamos um breve estado do conhecimento do que vem sendo produzido sobre a articulação entre a extensão universitária e a formação do Bacharel em Direito, seja no âmbito da pesquisa em direito, seja no âmbito da pesquisa em educação.

Para a construção da terceira seção, é fundamental o olhar teórico de Boaventura de Sousa Santos (2001, 2004, 2007, 2008), o qual discute a “crise” da universidade, suscitando questionamentos em torno de sua função e estabelecendo um status específico para a extensão universitária no presente século. A extensão universitária será abordada como “práxis” – com suas implicações pedagógicas e gnosiológicas –, tendo por referências teóricas, principalmente, os estudos de Adolfo Sanchez Vásquez (2011), Kosik (1976) e Paulo Freire (1983, 1987). Sob esta perspectiva, adentraremos nas experiências das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP), mais precisamente no programa de Extensão NAJUPAK.

Na quarta seção, confrontam-se os dados oriundos das entrevistas realizadas com as demais fontes documentais de pesquisa, bem como com as concepções teóricas abordadas. Os discursos transcritos terão o seu conteúdo analisado à luz do problema proposto, das categorias de análise, bem como dos objetivos que norteiam a presente pesquisa.

Por fim, faz-se as considerações finais como uma síntese conclusiva dos resultados da pesquisa, confrontando estes resultados com novas possibilidades de pesquisa.

2 ESBOÇO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Nesta seção, aborda-se, mesmo que sucintamente, a história da instituição universitária, dando ênfase às experiências universitárias alemã, francesa, inglesa, estadunidense e brasileira. Este esboço histórico serve para nos defrontarmos com a extensão universitária enquanto dimensão formativa e uma das funções que constituem a universidade. Logo, falar sobre extensão universitária impõe discorrer, mesmo que brevemente, sobre a história da universidade, pois foi nesta instituição que surgiu propriamente, de forma distinta, as primeiras ideias em torno da prática extensionista.

A universidade foi organizada, inicialmente, no século XII, tendo como marco histórico as fundações das universidades de Bolonha e de Paris. Desde a sua gênese, ainda enquanto uma corporação de mestres e alunos (ULLMANN, 2000), a universidade se caracterizou por ser uma instituição elitista, para a qual iriam poucos indivíduos, pertencentes às classes dominantes, e cujo objetivo era formar os quadros eclesiásticos e civis que sustentariam as instituições mais influentes da época: a Igreja e o Estado-Rei (MICHELOTTO, 1999; FAGUNDES, 1985).

Sempre esteve atrelado à instituição universitária (*universitas*) o valor de “autonomia” do sujeito e da razão como horizonte axiológico, não obstante a especificidade histórica de cada universidade, o que estabelece um liame entre a universidade medieval e a universidade moderna (OLIVEIRA, 2013). Talvez por isso Derrida (1999, p. 131) tenha exclamado que “jamais se fundou um projeto de Universidade contra a razão”.

Segundo Oliveira:

Os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador. Existem análises que vinculam as universidades medievais às escolas árabes; outras afiançam que as universidades são filhas das escolas do século XII, dentre as quais a Vitorina e a de Pedro Abelardo. Há ainda outras interpretações, segundo as quais as universidades somente poderiam ter nascido no século XIII, o século das corporações de ofício. Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades (2007, p. 120).

Importante ressaltar, portanto, que a universidade sempre esteve situada em uma sociedade conflituosa, perpassada por discursos desarmônicos oriundos de interesses de

classes específicos, como resposta às novas necessidades do capitalismo emergente que surgiam em um mundo que se urbanizava. Assim, “lutando, ora com os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes leigos” (LE GOFF, 2006, p. 94), as universidades conquistaram a sua autonomia.

As universidades tornaram-se um *locus* distinto, uma vez que os “homens de saber”, não necessariamente vinculados institucionalmente à Igreja, se tornavam os grandes protagonistas da instituição, através do ensino e da formação. Para os novos conhecimentos que surgiam – advindos das concepções de ciência pautados pelo Renascentismo –, fazia-se necessário uma nova instituição, a qual dominou a cena da atividade educativa ocidental pelos séculos vindouros.

Quanto à concepção de saber, expressa no conteúdo ensinado, se destacaram quatro faculdades típicas nas universidades medievais: as artes liberais (*Trivium*, *Quadrivium*), a Medicina, a Jurisprudência e a Teologia, a “rainha das ciências” (MANACORDA, 1992).

Tais estudos eram realizados, notadamente, através da consulta a textos considerados clássicos de cada área de estudo. Iniciavam-se as aulas com o *lectio*, ou seja, a leitura e interpretação que os mestres davam a cada texto. A seguir vinham as *quaestiones*, isto é, as teses que os estudantes e mestres utilizavam para defenderem suas ideias. Após as *quaestiones*, os estudantes e mestres realizavam as *disputationes*, que serviam para os mestres aprofundarem a questão sobre o assunto trabalhado e para os estudantes praticarem a dialética, mediante debates (MANACORDA, 1992).

Diante desse quadro, percebe-se que a universidade surgiu enquanto instituição voltada precipuamente para o ensino, para a formação de Bacharéis e Mestres lecionadores, sendo anacronismo histórico aplicarmos a estas instituições categorias como “Pesquisa” e “Extensão”, já que não poderíamos dizer que ela formava pesquisadores ou extensionistas, com toda a dimensão que estas funções adquiriram nos séculos posteriores.

A universidade, em sua historicidade, passa pelos influxos dos movimentos socioculturais dos séculos XVI e XVII – Humanismo Renascentista, grandes navegações, a Reforma Protestante, Mercantilismo, Cientificismo – tendo que enfrentar os desafios de incorporar os saberes e a maneira do “fazer ciência” de uma nova época: a modernidade, em contraposição à tradição medievalista de conhecimento. Nesta transição, a universidade modificou-se institucionalmente e politicamente, tendo que responder as demandas de uma sociedade que se capitalizava (CHARLE; VERGER, 1996).

Essa “crise” da universidade fomenta a criação de escolas especializadas, cujo objetivo precípua seria a formação profissional do indivíduo e não mais a transmissão diletante de conhecimentos sem valor prático. Daí o surgimento de grandes *Écoles*, *Colleges* e *Liceos* pelo continente europeu.

Somente no século XIX – no qual figura a Revolução Industrial –, na Alemanha, é que a universidade encara outra função como pilar de sua própria existência: a de ser sede da pesquisa científica, ao ponto de falarem que:

E somente no século passado, na Alemanha, que a universidade desperta de seu torpor intelectual para retomar, pela mão de Humboldt, a liderança do pensamento, a tornar-se o grande centro da pesquisa científica. A universidade moderna, enquanto instituição de pesquisa é uma criação germânica (SUCUPIRA, 1972, p. 5).

A pedagogia e a organização universitária de Humboldt – fundada sobre categorias como o progresso, a autonomia, a razão e a ciência, que dariam sustentação ao projeto Iluminista – foi esboçada em um opúsculo de sua autoria denominado “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, escrito em 1810, norteador da fundação da Universidade de Berlim.

A universidade possuía duas funções que dariam sentido à sua própria existência: a de desenvolvimento científico e a de formação moral e intelectual (HUMBOLDT, 2005). Nesse sentido, se complementariam, de um lado, a ciência objetiva (pesquisa) e a formação subjetiva (o ensino), sendo a principal missão da instituição a de ser a sede da pesquisa desinteressada e a da liberdade irrestrita do pesquisador, a fim de contribuir para o enriquecimento cultural e o cultivo da ciência da nação.

Humboldt deve a sua concepção de universidade, que influenciou, aliás, a organização das universidades no mundo inteiro, às concepções modernas de autonomia do sujeito, liberdade acadêmica, cooperação e colaboração na construção progressiva e cumulativa da ciência. Neste diapasão, ao Estado caberia uma intervenção mínima na gestão da universidade, se limitando a garantir a consecução dos objetivos desta instituição, a saber, o progresso científico, moral e intelectual. Assim, “a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade” (GOERGEN, 2000, p. 113).

Neste sentido, Santos afirma:

A centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal, e o modelo de universidade que melhor o traduz é o modelo alemão, a universidade de Humboldt. A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (1999, p. 168).

O sociólogo português ressalta a resistência da instituição universitária em preservar a perenidade de seus ideais, forjados na modernidade como objetivos essenciais, extensamente defendidos por autores ligados à tradição idealista alemã (Karl Jaspers, Schelling, Humboldt, Schleiermacher, Ortega y Gasset). No entanto, ressalta que a instituição universitária passa por tensões constantes que questionam a sua própria finalidade dentro da sociedade, pelo menos desde a emergência do modo de produção capitalista (SANTOS, 1999).

Não podemos, no entanto, simplificar a história multifacetada da universidade. Humboldt é relevante por sintetizar o ideário fundador da universidade moderna, em outros países, como a França e a Inglaterra, mas a universidade passou por especificidades histórias que merecem ser mencionadas, além dos Estados Unidos da América, por motivos que serão citados posteriormente.

A universidade passou por uma “crise de identidade” na França pós-revolucionária, por exemplo. No século XVIII, inúmeras foram as instituições criadas como iniciativas para a formação superior em áreas ignoradas pela instituição universitária, estabelecendo uma cisão entre as “Grandes Écoles” e a universidade napoleônica. Nas primeiras se daria a pesquisa e, na última, estaria situado, precipuamente, o ensino e a formação profissional de alto nível:

A Universidade napoleônica foi coisa bem diferente [...] a sua vocação estava, sobretudo, voltada para o cultivo de profissões úteis à sociedade, orientação que tinha uma maior semelhança com as *Hochschulen* ou as *Spezialschulen* alemãs, do que com a nascente Universidade humboldtiana (CATROGA, 2007, p. 15, grifo do autor).

Com a consolidação do republicanismo francês, a partir de 1896, ocorreu um movimento de integração das universidades francesas com outras escolas de ensino superior e

técnico em torno de um ideal comum: a variedade de conhecimentos deveria ser gerida por uma federação de universidades, com autonomia de umas em relação a outras (RIBEIRO, 1975).

Ademais, mesmo os conhecimentos mais técnicos e “profissionalizantes” deveriam estar a serviço da estabilidade do Estado e da Nação, isto é, ao contrário do ideal humboldtiano, a universidade deveria estar subordinada aos interesses utilitários e pragmáticos estatais, pois a função de um sistema positivista de conhecimento era o desenvolvimento da humanidade, começando pela humanidade francesa. Para Ribeiro (1975), por exemplo, a universidade francesa poderia ser caracterizada pelo centralismo institucional em Paris, pelo burocracialismo e pela dificuldade na integração entre ensino e pesquisa.

Talvez por isso Lyotard tenha declarado que a "função primordial da universidade moderna foi a elaboração de metarrelatos legitimadores da relação entre a ciência, a nação e o Estado" (1989, p. 54), ou seja, a universidade funcionalista, como instituição de formação filosófica, política, burocrática e instrumental para o Estado-Nação.

Quanto ao modelo de universidade inglês, mesmo no início do século XIX, apenas duas universidades existiam na Inglaterra: as tradicionalíssimas universidades de Oxford e Cambridge. De perfil aristocrático e elitizado, voltado para a formação do *gentleman* inglês, eram instituições umbilicalmente ligadas à Igreja (RIBEIRO, 1975).

Com as demandas oriundas de uma sociedade urbanizada e industrializada e as novas exigências de qualificação de uma classe operária que surgia, ocorre a necessidade da criação de instituições universitárias mais utilitárias, a fim de dar conta do contingente de trabalhadores expertos para as funções na indústria e na pesquisa científica aplicada. Exemplifica essas transformações a fundação da Universidade de Londres, de caráter oposto ao caráter confessional de Oxford e Cambridge (CATROGA, 2007).

Sendo fundada sob bases mais secularizadas, a Universidade de Londres encarnou a inserção – que depois atingirá as instituições mais tradicionais – das cátedras voltadas para as ciências experimentais, própria de um mundo que passava a valorizar o conhecimento aplicado ao desenvolvimento de novas tecnologias, de insumos necessários à reprodução do capital.

Sobre estas novas exigências sociais, oriundas do capitalismo liberal, diz Santos:

Assim, a educação, que fora inicialmente transmissão de alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao

desempenho da direção da sociedade, passou a ser educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção. [...] A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda da centralidade na formação da força de trabalho especializada (1999, p. 169).

A universidade norte-americana, descendente das universidades inglesas (não as tradicionais, porém as mais modernas), teve as suas raízes no *Colleges* implantados pelas primeiras comunidades protestantes que povoaram a Nova Inglaterra (RIBEIRO, 1975). Ao contrário, no entanto, da França e da Alemanha, a universidade norte-americana não estava atrelada a uma noção burocrática de Estado, tampouco a uma ideia romântica de Nação, mas radicava-se no ideal de comunidade religiosa, associativa e colaborativa (CATROGA, 2007).

Talvez isto explique, mesmo que em parte, o “espírito de ‘serviço comunitário’, de caráter funcional, instrumental e pragmático” (CATROGA, 2007, p. 35) que norteou a constituição das primeiras universidades norte-americanas. Foi desta forma que a universidade norte-americana adotou um modelo empresarial, no qual a universidade passaria a atender os interesses focalizados do setor produtivo, formando *experts* e produzindo conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, além de serviços de uma maneira geral:

Gente pragmática e utilitária em tudo o que pensa e faz, os americanos, a partir da instituição das *land grants* no século 19, foram forjando um modelo de universidade capaz de abrir-se para a comunidade externa, extra-acadêmica, que passaria a receber todos os benefícios dos avanços e das inovações obtidos em seus cursos e programas (SOUZA, 2001 apud OLIVEIRA, 2013, p. 172, grifo do autor).

Exemplo deste caráter pragmático pode ser constatado pela assinatura do *Morril Act*, em 1862, em que o “Estado Federal doou grandes extensões de terrenos às comunidades para criarem escolas dedicadas ao ensino da agricultura e da mecânica” (CATROGA, 2007, p. 36), o que revelaria uma vinculação embrionária no ensino superior americano entre a pesquisa (a ciência pura) e as necessidades de uma sociedade que se industrializava e urbanizava sob o influxo do capitalismo.

A instituição universitária sofreu os influxos de seu tempo e espaço de localização, sendo pensada e instituída de acordo com demandas políticas, ideológicas e dos modos de

produção específicos. Mas não foi desde sempre que coube à universidade a responsabilidade pelo, hoje, propalado tripé: ensino, pesquisa e extensão. Ao contrário, vimos que a instituição universitária surgiu com a função precípua de ensinar e interpretar saberes já consolidados, formando a elite política, eclesiástica e os membros das corporações de ofício que se organizavam em torno das cidades europeias incipientes, sendo esta a única forma de prestação de serviço identificada (BUARQUE, 1994).

Com a Modernidade, a universidade vai integrar a pesquisa como uma de suas dimensões mais importantes, sendo pensada por teóricos do Iluminismo, como Humboldt. A partir de então, ela passou a formar não mais mestres, mas pesquisadores e cientistas, os quais, balizados por concepções iluministas como a de neutralidade da ciência, a de liberdade de cátedra, entre outras, criticavam qualquer envolvimento da universidade com as demandas da sociedade, imbuídas de questões políticas e econômicas.

2.1 A Universidade no Brasil

No Brasil, o surgimento da universidade possui uma história complexa e controversa. Isto ocorre porque muitas foram as tentativas de fundar uma universidade, desde, pelo menos, o Brasil colonial.

As primeiras articulações para a criação de uma instituição universitária no Brasil foram obstaculizadas pela metrópole portuguesa, a qual monopolizaria a formação das elites brasileiras, bem como limitaria a independência cultural e política da colônia brasileira, até, pelo menos, a transferência da Monarquia para estas terras (FÁVERO, 2000; MORHY, 2004).

Com a chegada da família real portuguesa, algumas faculdades, isoladas umas das outras, foram criadas a fim de formar profissionais liberais, como advogados, médicos e engenheiros, criando, assim, a elite intelectual que figuraria dentro do quadro burocrático do Estado monárquico brasileiro (CUNHA, 1980; PILETTI, PILETTI, 1990).

No início do século XX, com a Reforma Rivadávia Corrêa, instituidora do “ensino livre”⁴, criou-se a possibilidade de surgimento de instituições universitárias privadas, como a Universidade de Manaus (1909-1926), a de São Paulo (1911-1917) e a do Paraná (1912-1915). Porém, somente em 1915, o Decreto nº 11.530 (Reforma Carlos Maximiliano)

4 Sobre o a ideia do “ensino livre”, diz Venâncio Filho (1982, p. 87): “A ideia de ensino livre vai ser, efetivamente, até 1915, o grande tema dos debates educacionais em matéria de ensino superior e, especialmente, de ensino jurídico. [...] Na fase imperial, entretanto, o ensino livre se caracteriza nos cursos jurídicos pela liberdade de frequência e pela inexistência de exames parciais nas faculdades de Direito de São Paulo e Recife”.

determinará que o Governo Federal poderá, caso queira, reunir em universidade as faculdades isoladas. Desta forma, em 1920 é instituída, legalmente, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), por meio do Decreto nº 14.343, o que inspirará a criação da Universidade de Minas Gerais, alguns anos depois, em 1926 (FÁVERO, 2000).

Os anos trinta consolidaram, institucionalmente, o ensino superior Brasileiro, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31); a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Porém, o marco significativo da década está na criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935 (FÁVERO, 2000; SCHWARTZMAN, 1980).

Sobre a concepção e a estrutura de seu ensino superior, o Brasil foi influenciado pelos modelos francês (napoleônico), alemão (humboldtiano) e norte-americano. O modelo francês poderá ser melhor vislumbrado na Universidade do Rio de Janeiro, caracterizado pela dissociação entre ensino e pesquisa (função sequer aventada quando da fundação da URJ) e pelo isolamento de faculdades de cunho mais profissionalizante (PAULA, 2009). Sobre esta influência diz ainda a autora:

A forma de organização da URJ não garantiu o espírito universitário, uma vez que esta universidade estava voltada para o ensino de um saber abstrato, distante da realidade concreta e desvinculado da atividade de pesquisa. Este espírito anti-universitário era acentuado pelo distanciamento físico e isolamento existente entre as escolas que constituíam a universidade, não havendo qualquer inter-relação entre elas (PAULA, 2002, p. 154-155).

O modelo de universidade de inspiração alemã influenciou a concepção da USP, por exemplo, não obstante a sua primeira geração de docentes ter sido de origem francesa. A USP, em seu decreto instituidor (Decreto nº 6.283/34), já demonstrava a sua verve germânica ao ser pautado pelas seguintes finalidades:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (Art. 2º) (FÁVERO, 2006, p. 24-25).

Paula sintetiza bem as características do modelo de universidade alemã que inspiraram a criação da USP:

Preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (2002, p. 150-151).

Ressalte-se, portanto, que a maior influência de um modelo de universidade, seja alemão, seja francês, é medido pelo nível de importância que uma instituição universitária dá à sua função de produção de conhecimento (formação de pesquisadores) ou à sua função de ensino de saberes profissionalizantes; bem como é medido pelo grau de autonomia que a universidade tem em relação ao Estado.

A partir da década de 60, o Brasil sofre os efeitos da influência do modelo norte-americano de universidade; influência notadamente sentida a partir da Reforma Universitária de 1968, durante o regime militar.

Assim é, que a Lei 5.540, responsável pela Reforma de 1968, incorpora várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e da instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002, p. 159).

A partir de então, a universidade brasileira passa a adotar uma sintaxe oriunda da concepção norte-americana de universidade, a qual traz uma semântica empresarial para o seio da estrutura universitária. Termos como padronização, eficiência, produtividade,

indicadores, entre outros, são inseridos nas agendas da gestão universitária, bem como nas suas práticas formativas.

Interessante que a concepção norte-americana terá uma especial influência sobre a extensão universitária brasileira, como veremos, sendo a grande inspiradora da política extensionista nacional no século XX. Interessa-nos, agora, inquirir a partir de qual momento a universidade passou a assumir as atividades de extensão universitária, tanto na Europa e nos Estados Unidos, dando especial relevo para a sua trajetória no interior da universidade brasileira.

2.2 A Trajetória da Extensão Universitária

O termo “extensão universitária”, ao longo de seu percurso no interior da universidade moderna, passou por diferentes concepções, a depender da perspectiva sobre a relação entre sociedade/universidade. Gurgel diz:

As dificuldades no plano dos conceitos refletiam-se seriamente nas formas de atuação prática. Muitas vezes a extensão universitária foi vista como uma prestação de serviços pura e simples; em outras, somente como função de agregação da universidade aos programas governamentais; em alguns momentos era identificada como estágio ou bolsa de trabalho; como forma de captação de recursos; como uma forma de levar estudantes ao conhecimento de uma realidade; reafirmava-se sua condição de função optativa, secundária e que nada tinha a ver com ensino e a pesquisa. E, por último, se concebia a extensão como tudo aquilo que não se enquadrava no âmbito das demais funções da universidade, levando-se esta função a aparecer “como algo indefinido e etéreo”, ou como “um repositório” das coisas que se quer fazer na instituição de ensino superior, mas não se sabe onde enquadrar (1986, p. 166).

Muitos autores situam apenas no século XIX as primeiras manifestações de extensão universitária, mais precisamente na Inglaterra, em um contexto de intensa convulsão social protagonizada pelos conflitos entre capitalistas e as condições de vida do proletariado. Não ignorando as problemáticas de seu tempo, as universidades, mesmo que por meio de ações pontuais, intentaram uma aproximação com a sociedade, principalmente com os segmentos mais marginalizados (PAULA, 2013).

Assim, Sousa (2010) e Marchetti (1980) citam a Universidade de Oxford como o lugar onde se registraram institucionalmente as primeiras atividades extensionistas, voltadas

para a formação profissionalizante de camadas sociais excluídas do ensino superior, como o operariado; Mirra (2009) e Faria (2001) atribuíram o pioneirismo à Universidade de Cambridge e seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política para operários e mineiros; Melo Neto (2001) e Sousa (2000) fazem um apanhado histórico do conceito e da prática – em permanente reelaboração – da extensão universitária. Sousa (2000), por exemplo, remonta a Universidade Inglesa, no século XIX, à “prestação de serviços à comunidade”, bem como a educação continuada para a preparação técnica de uma força de trabalho necessária à existência do industrialismo nascente.

Quem se destacou, no entanto, pela vocação em ter uma prática extensionista foi a universidade norte-americana, ao ponto de os Estados Unidos criarem a *American Society for the Extension of University Teaching* (1901), cujo objetivo era demonstrar que aquilo que as universidades faziam pelos seus estudantes poderia ser feito pelas pessoas sem acesso ao ensino superior. Logo, a extensão universitária norte-americana seguiu duas propostas: a extensão cooperativa e rural e a extensão universitária geral.

Nos Estados Unidos, a extensão universitária surgiu na década de 1860, por meio da prestação de serviços. As ações foram iniciadas por instituições mediante duas propostas distintas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral. A extensão cooperativa, ou rural, foi reconhecida com a promulgação da Lei Smith Lever, em 1914, responsável pela institucionalização dos programas de extensão dos Colleges agrícolas estaduais, criando um serviço de extensão cooperado entre estado e governo federal por meio das universidades *Land Grant College* (Escola Técnica Rural) (SOUZA, 2014, p. 21, grifo do autor).

A extensão universitária geral intentava desenvolver a “cultura” de um povo por meio da democratização de assuntos debatidos por um círculo restrito de pessoas, como cursos de Literatura, Filosofia, Política, entre outros temas correlatos.

Desta maneira, a universidade norte-americana, se inspirando nos modelos de universidade inglesas e alemãs, inicia a sua prática extensionista no mundo rural, através da prestação de assessoria técnica à agricultores, por exemplo, o que muito influenciará as primeiras práticas extensionistas no Brasil, mesmo que desagregadas, na Universidade Livre de São Paulo, na qual discentes ofertarão “cursos livres” a fim de elevar a cultura geral da população, em uma marcação teórica de orientação positivista.

Ainda na antiga Universidade Livre de São Paulo (1911) existem registros de realização de cursos e seminários abertos à população, de uma forma geral, com o objetivo de

educar as classes populares, bem como da oferta de assistência técnica aos agricultores na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Escola Agrícola de Lavras (1922), ambas em Minas Gerais (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2001).

Sobre as *Land Grant Colleges* (Escola Superior Agrícola) norte-americanas diz Castro e Alves:

A configuração das *land grant colleges*, mediante parcerias com um complexo de instituições e agências voltadas para a pesquisa (que mantinham estações experimentais) e extensão (que cediam técnicos para o campo), sedimentou a caracterização desse modelo pautado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, vistas como complementares dentro de um sistema de articulação da instituição de ensino com a produção agrícola e industrial do país (2017, p. 756, grifo do autor).

No início do século XX, se destacaram os movimentos estudantis como protagonistas de uma nova visão sobre a universidade e, por conseguinte, sobre a extensão universitária, principalmente na América Latina (SOUSA, 2000).

O Manifesto de Córdoba, cujo epicentro foi em 1918, na Argentina, inspirado nas universidades populares surgidas na Bélgica, Itália e França, caracterizou-se como um movimento de manifestação político-estudantil, cujo objetivo central era o de vincular a universidade ao povo através da responsabilidade social.

Tais reivindicações estudantis – com grande participação da Juventude Universitária Católica – desembocaram, em 1931, na Reforma de Francisco Campos, na qual a extensão universitária se configurou, basicamente, como uma proposta de cursos técnicos e científicos inserida no “Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”. Neste último, caberia à universidade estimular o desenvolvimento do saber, a transmissão e a difusão cultural por meio da extensão universitária (GURGEL, 1986).

A extensão universitária, assim, começa a ganhar contornos institucionais: no Decreto nº 19.851/31 (Estatuto das Universidades Brasileiras), já surgem os primeiros registros oficiais da extensão universitária, em âmbito nacional. A partir da criação da USP (1934) e, posteriormente, da UDF (Universidade do Distrito Federal), já se percebe, em seus respectivos projetos estruturantes, a presença da extensão universitária, mesmo que nos moldes assistencialistas (SOUZA, 2014).

As reivindicações pautadas nos ideais de Córdoba giravam em torno de uma Reforma Universitária em todos os sentidos, em que a universidade deixaria de ser uma

instituição colonizadora, oligárquica e fechada, na qual imperava a “distância olímpica” que separava o professorado de estudantes e comunidade, e passaria a ser uma instituição democrática, aberta, autônoma, seja nos seus aspectos organizacionais e financeiros, seja em seus aspectos formativos (SOUZA, 2014).

Os ideais de Córdoba inspiraram, também, a plataforma de lutas dos estudantes brasileiros para a implementação de reformas na estrutura universitária. Talvez, a maior herança deixada pelo Manifesto de Córdoba tenha sido a ideia de “Universidade Popular”, a qual foi pleiteada no “Plano de Sugestões da UNE”, de 1938, após duas décadas de encerramento das atividades da Universidade Livre de São Paulo.

Segundo Sousa

O movimento universitário nascido na tradição de Córdoba lutou basicamente por dois objetivos: democratizar o governo universitário e alterar a relação da Universidade com a Sociedade, buscando mudar as orientações da Universidade no meio da Sociedade, aproximando-a e tornando a Universidade solidária aos destinos da maioria (2000, p. 32).

Sousa (2000) e Gurgel (1986) defendem que o Plano de Sugestões da UNE, de 1938, voltado para uma reforma educacional brasileira, inspirará, décadas depois, o texto da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma do Ensino Superior), sem que, no entanto, faça-se menção à proposta de Universidade Popular que havia no plano, reproduzindo o caráter “prestacionista” e assistencialista da extensão universitária.

A história, aqui abordada de forma sucinta, da extensão universitária no Brasil desvela o conflito de classes que caracteriza a história de nosso país. Ao longo dos anos 60, o movimento estudantil realiza os Seminários Nacionais da Reforma Universitária (nos anos 1961, 1962 e 1963, respectivamente), dos quais é fruto a “Declaração da Bahia”, que se tornou expressão maior dos ideais de Córdoba, uma vez que defendia “abrir a Universidade para o povo” (SOUSA, 2000).

Gurgel (1986) destaca três movimentos da extensão universitária estabelecidos pelo Movimento Estudantil em contato com a cultura popular: o Centro Popular de Cultura (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), o Serviço de Extensão Cultural (Universidade de Pernambuco) e a Universidade Volante (Universidade Federal do Paraná).

Em 1961, surge o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE que, mediante propostas artísticas (a literatura, o teatro, a música e o cinema), buscou levar aos marginalizados o

esclarecimento, a denúncia, a insurgência, a utopia de uma nova sociedade, que era possível ser construída (SOUSA, 2000). O Serviço de Extensão Cultural oferecia, por exemplo, alfabetização para adultos, utilizando-se do método de Freire, além de campanhas sanitárias de erradicação de doenças (SOUSA, 2000).

Ao mesmo tempo, na década de 60, a extensão universitária passou a fazer parte, definitivamente, do discurso governamental, como se evidencia na Lei nº 4.042/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 69, alínea C, que se refere a um conjunto de atividades que a universidade poderia executar nos estabelecimentos de ensino superior, na modalidade de cursos. Com a Lei n. 5.540/68, a Extensão tornou-se uma obrigatoriedade para todas as Instituições de Ensino Superior.

Sob a égide do governo militar, foi realizado o I Seminário de Educação e Segurança Nacional, cujo promotor foi a Escola do Comando Maior das Forças Armadas. Esse seminário tinha como objetivo precípuo estimular a ocupação dos estudantes no espaço geográfico do país, contribuindo para o desenvolvimento econômico deste (BARRETO, 2014).

A extensão universitária, como espaço de conflitos ideológicos e propostas de poder, espelhou a mobilização estudantil em prol de uma universidade popular, enquanto sofria a desmobilização organizacional frente à concepção de extensão universitária invocada pelo governo militar brasileiro.

Esse conflito refletia um quadro maior de mediações históricas, marcado pela polarização do mundo entre o socialismo e o capitalismo (Guerra Fria), a Revolução Cubana, a instalação do Concílio Vaticano II e a divulgação das encíclicas *Mater et Magistra*, de 1961, e *Pacem in Terris*, de 1963, que resumiam a radicalização da luta social no Brasil.

A apropriação da extensão universitária, por parte do governo militar, visava despolitizar o contingente de estudantes, trazendo um caráter assistencialista à extensão universitária, como uma atividade despida de formação e enfrentamento político, neutra, regida por práticas que “desenvolveriam a nação”, mediante serviços que, de outra maneira, não chegariam à população (GURGEL, 1986). Assim que:

A Extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então devolvida aos estudantes como um desafio político. No entanto, não lhes foi dada, juntamente com esta devolução, qualquer condição estrutural para se organizarem, ou mesmo para participarem nas questões das Universidades. A perseguição policial do regime autoritário dificultava em muito a mobilização do Movimento Estudantil, que se via

cada vez mais tolhido em suas ações. Além disso, o Estado providenciara o desvio das forças estudantis para as ações programas por ele (SOUSA, 2000, p. 49).

Neste contexto, surgem como propostas governamentais de extensão universitária programas de ações pontuais, como estágios obrigatórios de universitários, e programas que prometiam trazer ao estudante o conhecimento da realidade brasileira, através da sensibilização, da assistência e da solidariedade entre estudante (detentor do saber que traz desenvolvimento) e comunidade (espaço da ignorância e do subdesenvolvimento). Estes projetos foram: Projeto Rondon (1968) e CRUTAC (1966, Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que tinham como foco a manutenção da ordem e da segurança nacional. (GURGEL, 1986).

Com a redemocratização e o recrudescimento de demandas em torno do que se convencionou chamar de cidadania, a extensão universitária entrou no centro do debate, uma vez que ocorreu a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a qual, em seu art. 207⁵, articulou a extensão com a autonomia universitária e com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa (TAVARES, 1997).

A consolidação da sociedade civil trouxe a lume uma nova perspectiva de extensão universitária, encarada como trabalho socialmente transformador e não apenas como prestação de serviço, ou mesmo uma atividade assistencial. A Extensão, enquanto instrumento de democratização e cidadania, passa, então, a exigir um redesenho de sua política em âmbito nacional. Este período é caracterizado pela progressiva institucionalização da extensão universitária, na qual foram instituídos Fóruns de Extensão em escala federal, bem como normatizações específicas que atribuem a ela o caráter de política pública.

Para a elaboração das políticas de extensão surge o FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras), em 1987, cujas diretrizes são sintetizadas por Nogueira:

O compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a

5 Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental (2001, p. 67).

Segundo o FORPROEX (1987, p. 11), a extensão universitária é “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”. O discurso é emblemático, uma vez que desloca a Extensão como terceira função da universidade para a integração simbiótica com o ensino e a pesquisa, tratando os espaços extra-acadêmicos, como espaços de aprendizagem e troca de saberes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), esta declara em seu artigo 43, VII⁶, que a educação superior tem por finalidade “promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, tendo como atribuição também a de “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”, nos termos do art. 53, III do mesmo diploma legal. Portanto, a extensão universitária ganha ares institucionais somente nas últimas décadas do século XX, tendo a sua regulamentação veiculada pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

O FORPROEX criou oito áreas temáticas da extensão universitária (Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção e Trabalho) no intento de “expressar e dar visibilidade as ações das universidades em temas de interesse coletivo, tendo como meta facilitar o diálogo com a sociedade, discussão e implementação das políticas públicas” (FORPROEX, 2000/2001). Em 2006, resolveu inserir a extensão no currículo dos cursos, objetivando criar espaços acadêmicos que possibilitassem a ampliação dos espaços de aprendizagem, levando em consideração a complexidade das problemáticas que o cotidiano traz para os discentes-pesquisadores.

Em Encontros Nacionais posteriores, o Fórum redefiniu a extensão como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012), estabelecendo, ademais, cinco diretrizes para a formulação das políticas extensionistas, quais sejam: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade

6 Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...]VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante; impacto e transformação social.

Em seu último Encontro Nacional, em 2016, preocupado com os rumos políticos e econômicos tomados no Brasil, após o *impeachment* de uma Presidente da República, o FORPROEX emitiu uma carta com os compromissos institucionais que incluem, entre outros pontos:

Aprimorar as formas de interlocução com os órgãos responsáveis pelas políticas públicas para a extensão universitária no contexto da diversidade, diante da reestruturação que resultou na extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Cultura que reduz espaços de discussão sobre políticas de cultura, educação popular e de comunidades tradicionais como quilombolas e indígenas, ameaçando direitos garantidos pela Constituição Federal. O Fórum defende de forma intransigente a necessidade de manutenção e ampliação das ações de extensão que valorizam e apoiam as afirmações das identidades raciais, sociais, de gênero e de território das populações vulneráveis (2016, p. 1).

Diante dos cortes orçamentários realizados no governo do Presidente Michel Temer, a extensão universitária ressent-se de estar situada em uma relação de conflito de classes, certa de que representa o braço da universidade com mais imersão nas problemáticas sociais que nos rodeiam. O processo histórico é sempre uma obra inacabada, respeitadas as múltiplas totalidades, mediações e especificidades, o que exige uma análise constante do devir da extensão universitária e de sua consolidação na Universidade Federal do Pará, devir da extensão universitária e de sua consolidação na Universidade Federal do Pará.

2.3 Extensão Universitária na Universidade Federal do Pará

A história da Universidade Federal do Pará pode ser considerada, ainda, um “campo novo de pesquisa” (FONTES, 2007b). Mesmo assim, pode-se tentar descrever a política institucional de suas ações extensionistas, mediada pelo contexto político-econômico que lhe influenciou.

A Universidade Federal do Pará, fundada em 1957, foi a manifestação de um projeto político-econômico de modernização e integração do país, propugnado no governo do Presidente Juscelino Kubistchek, em plena Guerra Fria.

A concepção da Amazônia como um “Paraíso Perdido”, como um vazio demográfico a ser povoado, como uma área hostil a ser dominada e conquistada pelo pensamento científico-civilizador, como um espaço de implementação de planos de desenvolvimento nacional, veio ao encontro dos objetivos integracionistas do governo federal da época (FONTES, 2007a).

Assim, por meio da Lei nº 3.191/57, foi sancionada a instalação da Universidade Federal do Pará, através da federalização e união das Faculdades de Medicina e Cirurgia do Pará, a Faculdade de Direito do Pará, a Faculdade de Farmácia de Belém do Pará, a Escola de Engenharia do Pará, a Faculdade de Odontologia do Pará, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará.

Por meio do Decreto nº 42.427/1957, foi aprovado o primeiro Estatuto da Universidade Federal do Pará, a qual foi solenemente instalada em 1959, no Teatro da Paz, com a presença do próprio presidente da República, Juscelino Kubitschek, do Governador do Estado, Magalhães Barata, além de embaixadores e representantes de outras Universidades Federais brasileiras.

Na gestão de seu primeiro Reitor, o Professor da Faculdade de Direito, Mário Braga Henriques, a UFPA ainda não possuía uma política declarada em matéria de extensão universitária, sendo centrada predominantemente no Ensino e na Pesquisa (UFPA, 2007). À Extensão cabia um espaço restrito, como um curso universitário destinado a “difundir conhecimentos da técnica”, mediante duas modalidades: a expansão popular e a atualização cultural (conforme art. 33, alínea “c”, §3º do Estatuto Original da UFPA).

Desta forma, associações de professores (art. 91, do Estatuto Original da UFPA) e de estudantes (art. 94, do Estatuto Original da UFPA) responsabilizavam-se pelo exercício de atividades de assistência material ou espiritual, que muito se aproximava da concepção de extensão como “prestação de serviços” ou atividades de “elevação cultural” das massas ignorantes.

Como exemplos de atividades de Extensão, pode-se citar o “Curso de Extensão de Direito Romano”, realizado pelo catedrático Professor Silvio Romero, voltado explicitamente para estudantes de Direito, e a prestação de serviços jurídicos do Núcleo de Prática Jurídica (antigo Escritório de Prática Jurídica), realizada desde a década de 60, quando a Faculdade de Direito ainda estava localizada no Casarão do Largo da Trindade. Desta maneira, a extensão universitária na UFPA coadunava-se com a ideia de curso e prestação de serviços.

A extensão na UFPA variava das prestações de serviços técnicos a entidades públicas e privadas até o atendimento odontológico às comunidades da capital do estado. Em menor escala ocorreram atividades oriundas das áreas de ciências humanas e socioeconômicas e na área cultural (DAMASCENO; SILVA; QUEIRÓZ, 2013, p. 4).

A partir de 1968, ou seja, em plena Ditadura Militar, foi aprovado o Plano de Reestruturação da UFPA, por meio do Decreto nº 65.880, afinado com as determinações da Lei nº. 5.540/68 que instituiu a “Reforma Universitária”, o que consolidou um novo design institucional à incipiente universidade, principalmente no tocante à sua política extensionista.

A Reforma Universitária não foi aprovada de maneira pacífica, pois estava inserida no embate ideológico que se acirrava entre os movimentos sociais e estudantis – capitaneados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Acadêmica Paraense (UAP) –, desde o início da década de 60, o que se testemunhava no interior da UFPA.

Em pleno golpe militar, com a promulgação do Ato Institucional nº 5, a prisão de lideranças políticas, o fechamento de partidos políticos (relegados à clandestinidade), a obstrução da mobilização estudantil através de prisões e torturas e o afastamento de professores considerados “subversivos”, a UFPA apresentou o seu plano de reestruturação, reproduzindo, no âmbito da universidade, a política educacional autoritária implementada pelo Estado brasileiro (FONTES, 2007a).

Assim, a Reforma Universitária de 1968:

Constituiu-se, na verdade, no principal instrumento do qual lançou mão o governo federal para colocar em prática o seu projeto de organização centralizada e de disciplinalização das atividades acadêmicas em todo o país, com base nos princípios da eficiência e da produtividade (MORAES, 2007, p. 73).

A Lei nº 5.540/68 “tornou a Extensão Universitária obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino de terceiro grau” (SOUZA, 2000). Em seu artigo 40, a lei supracitada insculpia:

Art. 40. As instituições de ensino superior: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das

- condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996);
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996);
- c) estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais. (Redação dada pelo Decreto-lei nº 464, de 1969) (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996);
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1968).

Na esteira da reestruturação e para a consecução dos objetivos acima listados, foi criada a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, na década de 70, que doravante passou a administrar as políticas extensionista da UFPA.

A partir do início da década de 70, a extensão universitária na UFPA passou a se confundir com a sua política de interiorização. Tal processo não está isolado da orientação político-econômica adotada pelos governos militares, os quais, paulatinamente, intentaram definir as especializações econômicas das macrorregiões em que se dividiam o Brasil, inserindo, discursivamente, por exemplo, o espaço amazônico como uma fronteira de expansão, destino de investimentos em infraestrutura, energia, projetos minerais e agropecuários, a fim de se alcançar o desenvolvimento e a integração nacional e regional (PETIT, 2003).

A ideologia do “Brasil Potência” teve os seus influxos na política extensionista, enquanto política de ocupação do pensamento científico desenvolvimentista. Nesse sentido, o estímulo ao ensino, à pesquisa e à extensão, voltados para os problemas regionais, será um dos principais símbolos da administração do Reitor Clóvis Cunha da Gama Malcher (MORAES, 2007). Doravante as autoridades militares voltariam a sua atenção para a universidade.

No tocante à extensão universitária e em consonância com a nova mentalidade da UFPA – enquanto uma universidade amazônica – duas propostas de Extensão se destacaram: um projeto implementado pelo Ministério do Interior denominado “Projeto Rondon” – Campi Avançados e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), executado pelas próprias Instituições Federais de Ensino Superior.

O Projeto Rondon surgiu a partir das ideias de Wilson Choeri e em 1970 foi regulamentado pelo Decreto nº. 62.927/68, através do qual foi vinculado ao Ministério do

Interior (SOUSA, 2000). Enquanto discurso oficial, o Projeto Rondon “busca viabilizar a integração da Universidade na comunidade, mediante a participação crescente do jovem universitário e da comunidade nacional como um todo desse processo” (MINTER, 1974 apud SOUSA, 2000).

A educação, enquanto assunto de segurança nacional, exigiu das Forças Armadas um ímpeto organizacional a tal ponto que Cassimiro e Gonçalves (1986) consideraram que o grande objetivo do Projeto foi promover a integração do território nacional, através da instalação dos *Campi* Avançados, objetivando a expansão da presença de universitários voluntários por todo o interior do Brasil. Cunha (1988) chama a esse processo expansionista de “movimento de sublimação da ditadura militar”.

Silveira é crítica do Projeto Rondon ao dizer:

[...] através dos estudantes desenvolve uma ação de cunho eminentemente assistencialista e ideológico junto a parcelas de população [...] o Projeto Rondon assume efetivamente esse papel quase mágico de estabelecer uma relação mais profícua entre universidade e sociedade, sustentado pela aceitação e vivência dos princípios de integração nacional e desenvolvimento brasileiro, básicos para a composição do seu próprio lema: ‘Integrar para não Entregar’ [...] revelando uma centralização de poder que impede que esses participantes (os estudantes) se colocassem em relação ao Projeto Rondon de maneira crítica e menos submissa (1987, p.128).

A incipiente interiorização da UFPA, bem como de outras IES federais, ocorreu através da instalação de seus *Campi* Avançados, vinculados ao Projeto Rondon, servindo como verdadeiro sinônimo de extensão universitária (CHAVES, MAUÉS, MEDEIROS, 2006) muitas vezes, através da ampliação da oferta de vagas de Cursos de Licenciatura de curta duração. Assim, surgiu, por exemplo, o campus de Santarém, ainda na década de 70 (COSTA, 2014).

Desta forma, as diretrizes das atividades de Extensão eram uma extensão das estratégias do governo militar para a universidade e para a região do Brasil em que esta atuava, uma vez que era por meio do Projeto Rondon que os *Campi* Avançados se estruturavam logística e educacionalmente, o que ocorreu até o ano de 1989, quando o Projeto foi extinto no contexto dos planos econômicos (Plano Verão).

Paralelamente ao Projeto Rondon, surgiu o CRUTAC, em 1965, cuja origem remonta à iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Professor Onofre Lopes da Silva, com inspiração em práticas extensionistas estadunidenses. O objetivo

do programa seria “o treinamento de estudantes e a assistência às comunidades rurais” (SOUSA, 2000) através de estágios supervisionados por docentes e técnicos.

A ideia de atividade extensionista como prestação de serviços notabilizou-se e, através do Decreto-Lei nº. 916/69, o CRUTAC foi ampliado para o resto do país, chegando ao quantitativo de 22 CRUTAC ao longo do território nacional (COELHO, 2008; SOUSA, 2000) por iniciativa do Ministério da Educação (MEC).

O CRUTAC distinguia-se dos *Campi* Avançados do Projeto Rondon por ter o seu suporte orçamentário e técnico oriundos do interior das IES que se propunham a institucionalizá-lo em sua estrutura organizacional, seja através de recursos próprios das IES ou de convênios com as prefeituras locais. O envolvimento das IES, no entanto, estava aparelhado pelas diretrizes do modelo governamental vigente (SOUSA, 2000).

Ideologicamente, portanto, “os problemas identificados eram aceitos como circunstanciais e as desigualdades sociais não entravam na pauta de discussão” (SOUSA, 2000), antes eram tratadas com medidas assistenciais, sob o discurso de integração, segurança, desenvolvimento e solidariedade nacional.

Coelho diz que:

A proposta de extensão do CRUTAC era equivocada desde a sua concepção de extensão universitária, o próprio idealizador do projeto, Prof. Onofre Lopes, tinha o entendimento que o papel da extensão universitária era de levar conhecimento ao ‘povo desprovido de saber, de educação’, etc. o que Freire (1992) denominou de visão extensionista (2008, p. 77).

Tal concepção elitista de extensão universitária preconizava uma cisão absoluta entre as áreas urbanas e rurais, uma visão paternalista na qual ao universitário detentor do saber científico contrapunha-se o inculto amazônida, agricultor, pescador, o qual necessitava ser aprimorado pela “alta cultura” universitária, cisão esta criticada por Freire (1983).

Em 1972, o CRUTAC foi criado na UFPA por meio da Resolução nº 200, assinalando um primeiro movimento de interiorização da universidade, principalmente, por meio de seu Centro de Educação (COELHO, 2008), e que deveria promover:

- a) Prestação de serviços complementares pelos universitários às comunidades rurais, em apoio e integração às atividades programadas pelo governo;
- b) Capacitação das comunidades para participarem como agentes de seu próprio desenvolvimento;

- c) Treinamento de universitários, de preferência os que se encontram na fase final de seu curso Profissional, sob a forma de estágio, no exercício de atividades específicas desse Curso, em áreas rurais do Estado;
- d) Treinamento de universitários em princípios e técnicas de ação interprofissional e de ação comunitária;
- e) Utilização das atividades específicas nas alíneas anteriores para realização de pesquisas destinadas à obtenção de um melhor conhecimento científico da realidade física e humana da região amazônica (UFPA, 1975).

Através do CRUTAC, a UFPA promoveu programas comunitários e sociais no interior do Estado, bem como cursos nos municípios de Vigia, Viseu, Bragança, Curuçá, Castanhal, Santarém e Ponta de Pedras, nas mais diferentes áreas do conhecimento, como Agronomia, Medicina, Nutrição, Serviço Social, Educação, entre outras (MORAES, 2007).

Era um momento histórico em que as ações extensionistas se imiscuíam com as ações de oferta de ensino no interior do Estado, sendo administradas, simultaneamente, pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos de Natureza Estudantil e pela Pró-Reitoria de Ensino, a fim de operacionalizar o Programa de Interiorização da UFPA.

No Relatório Anual de 1979, por exemplo, a UFPA registra a realização de um “Seminário de Programação Integrada do Campus Avançado do Projeto Rondon em Santarém”, além do CRUTAC como órgão responsável por enviar “moças e rapazes de diferentes cursos, que levam às populações dos diversos recantos da Cidade e do Estado, os mais salutareis serviços no setor de suas especialidades” (UFPA, 1980).

Assim, foram executados 49 (quarenta e nove) subprojetos de Extensão, através do CRUTAC, distribuídos entre os departamentos da UFPA, dentre os quais se destacam: a Assistência Jurídica à Comunidade Rural (de Bragança, Viseu, Curuçá, Vigia, Ponta de Pedras, Castanhal) e a reformulação do Código Tributário de alguns municípios (Vigia, Ponta de Pedras) (UFPA, 1980). Na capital do Estado perdurava, no tocante à extensão universitária na área do Direito, a prestação do serviço de prática jurídica e de cursos de atualização, notadamente na área do Direito Agrário (UFPA, 1980).

Em 1980, a UFPA estava imersa em um processo de acirramento do regime militar no Brasil, tensionado pela reorganização dos movimentos sociais contestatórios e de reabertura do processo político em busca da redemocratização do país e da própria universidade (FONTES, 2007b).

Sob a égide de seu segundo Estatuto, promulgado pela Portaria nº 452 de 1978, a UFPA passou a instituir a “integração das funções de ensino, pesquisa e extensão”, conforme

inciso I do art. 4º, sendo as atividades de Extensão realizadas em forma de cursos ou prestação de serviços a terceiros (art. 52). Porém, na década de 80, o que se viu foi o fortalecimento da articulação entre Ensino e Pesquisa. Tanto pode se dizer isso que, em seu novo Estatuto, a UFPA instituiu o Conselho de Ensino e Pesquisa (art. 54, II), remanescendo a Extensão como coadjuvante na organização administrativa da instituição. Ademais, o corpo docente era composto pelo pessoal de nível superior que exercia atividades de ensino e pesquisa (art. 89). Foi o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, por exemplo, que aprovou o curso de Licenciatura Plena em Geografia, “como forma de extensão no Núcleo Porto Velho no Município de Guajará Mirim” (FONTES, 2007b).

As ações extensionistas na UFPA, no início da década de 80, se caracterizavam por ações comunitárias de indivíduos em condição de pobreza: o Projeto Gavião, que objetivava a capacitação de professores leigos para a sua fixação em áreas rurais; serviços de assessoria jurídica e social no município de Castanhal e na capital do Estado, além de cursos de Extensão (UFPA, 1983).

Em 1983, inicia-se uma nova fase rumo à interiorização da UFPA, o que, como se viu, articula-se de maneira indelével com a política de extensão universitária na Amazônia. Um marco da época foi a criação do curso de Pedagogia em Santarém, onde já existia um campus desde 1970, como Campus Avançado do Projeto Rondon, ofertando cursos especiais de Licenciatura curta, preparando docentes de 1º e 2º Graus (SILVA, 2009). Em Castanhal, por exemplo, cujo campus foi fundado em 1978, a UFPA desenvolveu projeto de Assistência Jurídica e Social, ressaltando-se, ainda, a implantação do CRUTAC e do Núcleo de Educação (UFPA, 1984).

A extensão universitária na UFPA, em 1984, evidenciava o enraizamento ideológico de uma Extensão que se caracterizava por ser, tão somente, “prestação de serviços”. Através de uma gestão mais eficiente, pode-se auferir a quantidade de projetos distribuídos pelas unidades acadêmicas. Pela primeira vez evidenciou-se o que viria a se tornar uma marca da extensão na UFPA: a maioria das iniciativas de extensão é vinculada ao Centro de Ciências da Saúde. No Centro Socioeconômico, no qual figurava o curso de Direito, notabilizava-se ainda o Setor de Prática Jurídica (UFPA, 1985).

Em 1985, é de ressaltar a descentralização administrativa de Núcleos e Centros, como o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), o qual “mantinha convênios para o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão com muitas Universidades estrangeiras”

(FONTES, 2007b). Ademais, ainda neste ano, o Setor de Prática Jurídica do Curso de Direito, na capital e na área rural, e o “Serviço de Assistência Jurídica e Social” (no município de Castanhal e adjacências) exemplificavam a atividade extensionista do curso de Direito na UFPA (UFPA, 1986).

Em 1986, a UFPA iniciou o que pode se considerar a segunda fase de seu processo de interiorização. O Programa de Interiorização da UFPA foi colocado em discussão através do Processo nº 450/86, com o objetivo de implantar cursos de licenciatura plena em vários municípios do estado do Pará (FONTES, 2007b). Para expandir a interiorização das universidades do norte do país, em maio de 1986, representantes das universidades amazônicas elaboraram o I Projeto Norte de Interiorização.

Assim, no contexto do I Projeto Norte de Interiorização, em 1986 a UFPA implantou a estratégia de multicampismo, absorvendo os *campi* avançados do Projeto Rondon, instalando os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática nos municípios paraenses de Altamira, Abaetetuba, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Soure e Santarém (SOUZA, 2015, p. 74, grifo do autor).

Esta interiorização visava, sobretudo, a qualificação de professores de 1º e 2º graus, além de projetos artísticos, treinamento e assessoramento de prefeituras e da comunidade (CAMARGO, 2009). No tocante ao Centro de Ciências Jurídicas, por exemplo, notabilizou-se o curso de “Técnicas Legislativas”, em Bragança e em Santarém, bem como o “Serviço de Assistência Jurídica”, em Castanhal. Ademais, no campus da capital foi criado o Setor de Prática Jurídica Assistencial e de apoio ao recém-graduado (UFPA, 1987).

Em 1987, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos de Natureza Estudantil era a responsável pela manutenção da infraestrutura dos oito *campi* da UFPA. No Relatório de Gestão do mesmo ano, o Centro de Ciências da Saúde já começava a se destacar pelo número de projetos de extensão gerenciados. Pela primeira vez, os Cursos Livres de idiomas foram registrados enquanto projeto de extensão, cuja origem mais remota era a atuação de professores do Curso de Direito, na década de 60.

Quanto ao Centro de Ciências Jurídicas, em 1987, ainda se registrava, como projeto de Extensão, o “Setor de Prática Jurídica Assistencial e de Apoio ao Recém-Graduado” e o “Serviço de Assistência Jurídica e Social no Município de Castanhal e Adjacências” (UFPA, 1989).

Em 1988 ocorreu a promulgação da Constituição da República, a partir dos influxos de um processo de redemocratização que perpassava toda a estrutura do Estado brasileiro, incluindo o espaço universitário.

Sobre o processo de redemocratização na UFPA, foi fundamental a reestruturação do movimento estudantil em torno dos Centros Acadêmicos dos Cursos, do Diretório Central dos Estudantes, eleição para a direção da UNE, bem como a realização de encontros estaduais, regionais e nacionais de estudantes; de outro lado, a reorganização sindical foi outro marco do processo de redemocratização no país, sendo que, na UFPA, sob o influxo da constitucionalização da luta trabalhadora, muitos docentes se sindicalizaram (NEVES; NETO, 2007).

No final da década de 80, a UFPA passa por um acirramento político, no qual se discute a possibilidade de eleições gerais para todos os cargos de direção da instituição. Nesse contexto, em 1988, há a eleição para o reitor que sucederia a gestão de Seixas Lourenço, do qual saiu vencedor Nilson Pinto, antigo Pró-Reitor de Extensão da universidade⁷. Foi sintomática a eleição de Nilson Pinto, pois:

Demonstra como o exercício dessa função havia adquirido peso e importância política ao longo dos anos 80 dentro da estrutura de poder da UFPA, haja vista que permitia ao seu ocupante visibilidade e papel destacado nas relações políticas e pessoais com as prefeituras e com o governo estadual e federal, bem como com a comunidade universitária como um todo, o que se tornou possível muito em função do crescimento dessa pró-reitoria com a expansão da UFPA por meio do Projeto de Interiorização (NEVES; NETO, 2007).

O final da década de 80 também era indicativo de um período histórico: a “crise” de gestão que passavam as universidades, vivenciando a deterioração de seu quadro de docentes e técnicos, o sucateamento de equipamentos logísticos e o contingenciamento de recursos públicos, ameaçando o próprio caráter público e gratuito do ensino superior brasileiro. Por esta época foi criado o Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior (GERES), o qual propunha maior financiamento privado para o ensino superior e uma análise por competências para atribuir status universitário e autônomo às instituições, bem como a submissão da extensão e da pesquisa aos órgãos financiadores (RODRIGUES, 1997).

⁷ Frise-se, aliás, que alguns anos depois, outro ex-Pró-Reitor de Extensão se tornaria Reitor da Universidade Federal do Pará, qual seja, Alex Fiúza de Mello.

Não obstante, na crise citada, em 1988, a Pró-Reitoria de Extensão era o órgão responsável pela manutenção da infraestrutura dos oito *campi* da UFPA, integrando, seja na área rural ou na área urbana, projetos, cursos e outros eventos de extensão. O número de projetos diminuía, no entanto, talvez pela parca dotação orçamentária para o setor, bem como o número de entidades e locais onde os projetos eram executados diminuiu consideravelmente (UFPA, 1990).

No âmbito do Centro de Ciências Jurídicas foram desenvolvidos os seguintes projetos de extensão: Serviço de Assistência Jurídica e Social no Município de Abaetetuba; Setor de Prática Jurídica Assistencial e de Apoio ao Recém-Graduado; Setor de Prática Jurídica e Social no Município de Castanhal e Adjacências e Programa de Assistência Jurídica aos Presos no Estado do Pará (UFPA, 1990).

Em 1989, ocorreu a transferência das responsabilidades administrativas do Projeto de Interiorização para a recém-criada Assessoria Especial para Assuntos de Interiorização, em um contexto de reestruturação interna da PROEX, na UFPA, a qual se propunha realizar um estudo em profundidade da situação da extensão universitária na instituição (UFPA, 1991).

Esta mobilização em torno da política de extensão da UFPA está atrelada ao movimento promovido pela criação do FORPROEX, em 1987, institucionalizando a extensão universitária como política nacional para as universidades brasileiras. Em 1989, Belém sediou o III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e a UFPA realizou, em Soure, o II Seminário de Extensão da UFPA (UFPA, 1991).

No Centro de Ciências Jurídicas permaneceram os projetos no Setor de Prática Jurídica Assistencial e de Apoio ao Recém-Graduado e o Projeto no Setor de Prática Jurídica e Social no Município de Castanhal e Adjacências.

No início da década de 90, com a redemocratização e a criação do FORPROEX, a extensão universitária passa a ser, de forma mais direta, direcionada pelas universidades a partir de suas autonomias (SOUSA, 2000), ganhando contornos de política pública atrelada à indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, consagrada constitucionalmente. Tendo em vista a introdução de políticas neoliberais no ensino superior brasileiro, a extensão universitária sofreu os influxos de concepções e políticas públicas pautadas pelo neoliberalismo.

No início da década de 90, foi implantado o Plano Diretor de Extensão (1990-1993) com o objetivo de garantir a continuidade de programas e projetos de extensão, bem como de

permitir uma avaliação sistemática das atividades extensionista no âmbito da UFPA (GONÇALVES, 2004), que influenciou a concepção do Programa de Interiorização da UFPA.

Gonçalves (2004) conclui que o número de atividades extensionistas foi incrementado no período entre 1990-1994, assim como a participação de discentes e docentes em projetos e programas de extensão, sob os influxos das discussões propostas pelo FORPROEX.

A UFPA implantou, também, o Programa de Extensão para o Interior, além de ter sido escolhida para coordenar nacionalmente o FORPROEX, durante o período 1990/91, o que demonstra a relevância que a instituição angariou em relação a sua política de extensão. Outros Programas que se destacaram foram o Programa Integrado de Extensão em Saúde e o Programa de Extensão do Centro de Ciências Jurídicas (UFPA, 1991).

O Programa de Extensão do Centro de Ciências Jurídicas foi criado para vigorar no período de 1990/93, com o objetivo de “direcionar as atividades extensionistas à aquisição de conhecimento e/ou prestação de serviços à comunidade, dando oportunidade à pesquisa” (UFPA, 1990, p. 97), tendo como diretrizes:

Planejamento participativo elaborado a partir do estabelecimento do diálogo mantido com a população; levantamento das principais demandas jurídicas e judiciais referentes às formas de atuação extensionista; estímulo à investigação científica e à dinamização do ensino a partir das reais condições de atuação do direito.

Não obstante este planejamento, continuou sendo desenvolvido o Setor de Prática Jurídica Assistencial e de Apoio ao Recém-Graduado e o Projeto Setor de Prática Jurídica e Social no Município de Castanhal e Adjacências.

No início da década de 90, sob os influxos da “reforma do Estado” brasileiro, a política extensionista da UFPA dá uma guinada em direção de políticas públicas de caráter mais neoliberal. Desta forma, a extensão imerge em práticas gerenciais caracterizadas, principalmente, pela busca de parcerias público/privadas (BEHRING, 2003).

Assim, na UFPA, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, foi criado um Setor de Articulação Universidade/Setor Produtivo, cujo objetivo era “gerenciar no interior da UFPA os interesses provenientes das demandas do setor industrial, articulando-o aos grupos de competência técnica e científica afins” (UFPA, 1992).

Na esfera do Centro de Ciências Jurídicas, inicia-se um movimento em prol da consolidação de um Programa de Extensão para servir como veículo de “diálogo e informação

sobre o Centro e a comunidade” (UFPA, 1992). No entanto, permanece enquanto prática extensionista, o “Serviço de Prática Jurídica da UFPA” e o “Serviço de Assistência Jurídica e Social no Município de Castanhal e Adjacências”.

Em 1992, foi elaborado um novo Programa de Extensão do Centro de Ciências Jurídicas, o qual, pelo menos no discurso, objetivava a “troca do saber acadêmico-popular, visando a produção de conhecimentos sintonizados com a realidade social em que está inserido” (UFPA, 1994), mas que, no entanto, se caracterizava pela prestação de serviços jurídicos assistenciais, através dos Escritórios Modelos, seja em Belém ou no interior do Estado, como em Castanhal. Ressalte-se, também, o Projeto para Assistência dos Presidiários, criado através da parceria entre a UFPA e o governo do Estado.

Em 1994, a PROEX elaborou uma nova proposta de Plano Diretor de Extensão. No âmbito do Centro de Ciências Jurídicas foi criado o Programa de Extensão para o período 94/97, o qual visava:

Oportunizar aos discentes do Curso de Direito o desenvolvimento da prática do ensino, prestando serviços à comunidade; promover a capacitação de docentes, discentes e técnicos administrativos, visando a qualificação profissional; possibilitar melhoria ao atendimento da comunidade, de acordo com as reais demandas, assumindo um compromisso social; assegurar condições materiais, humanas e técnicas indispensáveis ao desenvolvimento do ensino e incentivo à pesquisa; proporcionar interação do ensino, pesquisa e extensão através da participação da comunidade (UFPA, 1994, p. 219).

Os projetos desenvolvidos ainda focavam a prestação de serviços jurídicos por parte dos Escritórios Modelos, na capital e no interior (Castanhal). Ressalte-se o “Núcleo de Estudos Jurídicos sobre Cidadania e Reforma Urbana”, como um projeto novo voltado para “analisar a realidade local e conhecer as necessidades da comunidade, para propiciar esclarecimentos à população, no que tange aos seus direitos na utilização do espaço urbano”. (UFPA, 1994). Dentro do Programa de Interiorização/Extensão da UFPA, executaram-se os seguintes projetos: “Assessoria Jurídica para o Conselho Tutelar”, em Bragança, e o “Curso de Extensão sobre Técnicas Legislativas”, em Abaetetuba.

Os últimos anos da década de 90 testemunharam a integração, sempre presente, da Pró-Reitoria de Extensão com o III PNI – Programa de Interiorização. Predominava na política extensionista de fim de século a presença de “programas e projetos especiais voltados para o desenvolvimento sustentável e a promoção de populações em situação de risco social” (UFPA, 2000). No âmbito do Curso de Direito, destacava-se a prestação de serviços jurídicos

como forma de assistência jurídica aos necessitados, tanto em Belém, quanto em Castanhal. (UFPA, 2000).

Na transição do milênio, a UFPA estava inserida em um contexto nacional de arrocho nos recursos públicos voltados para as IFESs, o que se constata pelos cortes nos orçamentos anuais da UFPA, entre 1995 e 2001: “Vive-se o vigor do período de privatização da educação superior brasileira” (SARGES; RITZMANN, 2007).

O início do século XXI é marcado pela elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional 2001-2010, no qual se definiram eixos estratégicos para a atuação da UFPA dentro do cenário socioeconômico amazônico: universidade multicampi; integração com a sociedade; reestruturação do modelo de ensino; pesquisa e desenvolvimento amazônico; valorização dos Recursos Humanos; ambiente adequado e modernização da gestão (SARGES; RITZMANN, 2007).

Com o seu PDI, a UFPA fortalece a Extensão institucionalmente, no esteio de uma Política Nacional de Extensão que se fundamenta, principalmente, em âmbito normativo. Assim, o Relatório de Gestão de 2002 diz:

Universidade não pode se ver como uma entidade *fora* da sociedade que a circunda, mas, sim, como parte dela. Nessa relação, a sociedade deve passar a ver a Universidade como instância fundamental e importante do corpo social. Mais do que dialogar, debater temáticas ou servir de fórum, a Universidade tem de ouvir a sociedade para *responder*, concretamente, aos seus anseios, com os instrumentos de que dispõe (UFPA, 2003, grifo do autor).

Gonçalves descreve as metas da extensão universitária com base no PDI recém-criado, nos seguintes termos:

(a) Promover a integração permanente entre a UFPA e outros setores da sociedade; (b) Contribuir para a formação cidadã do estudante universitário; (c) Promover a educação continuada de jovens e adultos; (d) promover a capacitação para o trabalho empreendedor; (e) Socializar conhecimentos produzidos e acumulados no âmbito acadêmico e sistematizar outros conhecimentos da região; (f) Modernizar a gestão da Extensão Universitária; (g) Instituir um processo permanente de avaliação da Extensão Universitária. (2004, p. 140).

A Extensão se consolida, portanto, em torno de programas e projetos de Extensão integrados às Unidades Acadêmicas que compõem a estrutura organizacional da Universidade. No âmbito do Centro de Ciências Jurídicas destaca-se, ainda, como projeto de

Extensão, o Núcleo de Prática Jurídica (Belém) e o Serviço de Assistência Jurídica e Social, em Castanhal (UFPA, 2004).

Em 2006 há a aprovação do novo Estatuto da UFPA, através da Portaria nº. 337 de julho de 2006, o qual traz, como princípio norteador, a mesma redação impregnada no diploma constitucional, qual seja, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (art. 2º, inc. V).

Em seu art. 66, o Estatuto da UFPA declara:

A extensão é processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que visa estabelecer uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações interdisciplinares da comunidade acadêmica, objetivando a formação cidadã, a produção e a socialização do conhecimento.

Este texto reproduz, com algumas nuances distintas, o insculpido na Resolução nº 3.298/05, que regulamenta as atividades de Extensão na UFPA até o presente momento. Os Relatórios de Gestão de 2003, 2004 e 2005 informam o fortalecimento na integração entre universidade e sociedade por meio de ações extensionistas com caráter multicampi (projetos multicampi artes e multicampi saúde). Os dados, no entanto, não especificam a natureza das parcerias realizadas pela universidade, bem como os setores organizados da sociedade civil e o poder público (UFPA, 2004, 2005, 2006).

No tocante ao curso de Direito, no entanto, ressaem os mesmos projetos tradicionais de assessoria jurídica às pessoas carentes, os quais, tradicionalmente, vem sendo citados pelos relatórios de gestão da universidade.

Com o PDI 2001-2010, o Plano de Gestão 2005/2009 e o seu novo Estatuto, a UFPA passou a pautar as suas políticas de extensão por uma perspectiva mais mensurável, tendo parâmetros avaliativos para auferir o grau de participação de docentes, discentes e técnicos-administrativos nas ações extensionistas (UFPA, 2008).

No entanto, esta capacidade avaliativa sempre esteve condicionada a maior institucionalização das ações extensionistas na UFPA, o que perpassa pela aprovação, registro, acompanhamento e execução dos programas e projetos de extensão desenvolvidos nas Unidades Acadêmicas.

Em 2007, por exemplo, no tocante às ações extensionistas desenvolvidas no Instituto de Ciências Jurídicas, somente 5 (cinco) projetos de extensão foram levados em conta no relatório de gestão, dos quais apenas 2 (dois) figuravam cadastrados no banco de dados da

PROEX. Neste sentido, o registro institucional sempre esteve aquém das propostas extensionistas efetivamente realizadas nos âmbitos das Unidades Acadêmicas, o que inclui o Instituto de Ciências Jurídicas.

Com o PDI 2011-2015, a UFPA estabeleceu, enquanto objetivo estratégico, intensificar as atividades de integração de pesquisa, ensino e extensão socialmente relevantes (UFPA, 2011). O Instituto de Ciências Jurídicas passou a refletir o incremento dessas atividades ao ser o berço de programas de extensão que se consolidaram a partir de 2011, como: “Programa de Regularização Fundiária de Interesse Social do Bairro da Terra Firme/Belém-PA” e a “Educação em Direitos Humanos e Assessoria Jurídica aos Defensores de Direitos Humanos do Estado do Pará” (UFPA, 2013).

Atualmente, com 60 anos de idade, a UFPA é uma instituição pública de ensino superior localizada na região amazônica, sendo considerada a maior universidade do norte do Brasil, possuindo uma extensa comunidade universitária e estando presente em 74 municípios paraenses através de seus mais variados *campi* pelo interior (Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí). A sua sede situa-se no campus universitário do Guamá, tendo cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. A sua importância advém do fato de estar situada em um ponto de grande relevância social, política, ambiental e geopolítica para o mundo: a Amazônia. Ela oferece 89 cursos de graduação – presenciais ou a distância –, nos quais estão inseridos, aproximadamente, 40.101 discentes, isso sem levar em conta as ofertas de educação básica, técnica e tecnológica, os dois hospitais universitários e os demais serviços de atendimento à comunidade externa⁸.

No âmbito normativo da Universidade Federal do Pará (UFPA), a extensão universitária, bem como a defesa dos direitos humanos, é considerada um princípio norteador e constitutivo, como se depreende da leitura do art. 2º, V e VIII do seu Estatuto (2009).

Agora, com um novo PDI aprovado (2016-2025), a UFPA promove a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, especialmente por meio dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo a extensão, conforme art. 66 do Regimento da UFPA:

[...] processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, que visa estabelecer uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade por meio de ações

8 A fonte dos dados foi acessada via SISAE/PROPLAN, em abril de 2017.

interdisciplinares da comunidade acadêmica, objetivando a formação cidadã, a produção e a socialização do conhecimento (2009, p. 25).

A Política de Extensão Universitária da UFPA está em processo de atualização, não obstante a Resolução que regulamenta, especificamente, as atividades extensionistas desta instituição ter sido promulgada em 2005, anteriormente à Política Nacional de Extensão formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX, 2012). Mesmo assim, a UFPA já mobiliza as suas forças políticas a fim de aprovar uma Resolução atual, mais consentânea com as exigências da Política Nacional de Extensão.

Desde a década de 70, muitas atividades de extensão – mas não todas – são fomentadas pela PROEX, principalmente por meio de sua Diretoria de Programas e Projetos (SOUZA, 2013). Em 2016, esta Diretoria executou quatro modalidades de editais para a concessão de bolsas de extensão, auxiliando na execução de projetos/programas de extensão nas mais variadas Unidades Acadêmicas.

Dadas as incertezas quanto à política de financiamento nacional de projetos e programas de extensão, atualmente as universidades públicas, entre elas, a UFPA, vem sofrendo as consequências advindas do contingenciamento de recursos públicos voltados para a execução das funções da universidade.

2.4 A Extensão Universitária no Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA

Quanto à sua normatização, a extensão universitária vem sendo situada de maneira acanhada. Como visto, em virtude da ausência de regulamentação específica desta dimensão da universidade, somente o FORPROEX desenvolveu uma Política Nacional de Extensão Universitária, a fim de regulamentar e instituir políticas em âmbito federal.

Mas enquanto elemento estrutural do projeto político-pedagógico do curso de Bacharelado em Direito, a extensão universitária vem sendo timidamente tratada, em âmbito federal, como um “prolongamento da atividade de ensino” e como “instrumento para a iniciação científica” (art. 2º, VIII, Resolução CNE/CES nº 9/2004), associado sempre ao chamado Eixo de Formação Complementar Específico, isto é, à perspectiva de “atividade complementar”.

No entanto, a sua instituição é obrigatória como consequência da obrigatoriedade imposta pela Lei de Diretrizes Básicas e pela Constituição Federal, não de forma pontual ou desagregada, mas “é necessário que demonstre os meios e as formas pelas quais essas atividades serão efetivadas, avaliadas e integradas no processo de ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2005, p. 189).

Mesmo a terceira versão da minuta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação, como proposta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, não detalhou as possibilidades reais que a extensão pode proporcionar para a formação do Bacharel em Direito.

Analisando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito da UFPA constata-se a omissão de qualquer referência à inserção da extensão universitária em algum de seus quatro Eixos de Formação: Eixo de Formação Fundamental; Eixo de Formação Profissional; Eixo de Formação Prática; Eixo de Formação Complementar Específico; o que vai de encontro aos princípios que norteiam a política universitária da Universidade Federal do Pará.

Mesmo assim, se do ponto de vista institucional há essa lacuna, isto não impediu que movimentos pontuais, promovidos por docentes, introduzissem certa perspectiva extensionista no curso, mesmo que de maneira desvinculada do currículo formal.

No que diz respeito ao Instituto de Ciências Jurídicas, tem-se que, conforme visto alhures, o Curso de Bacharelado em Direito da UFPA, ao longo de sua história, tem realizado práticas pontuais e desagregadas de extensão universitária em prol da formação dos seus bacharéis.

Desde a década de 60, destaca-se, no Ensino Jurídico da UFPA, como prática extensionistas, a prestação de serviços de assistência jurídica, seja na capital, seja em outros municípios do interior, como em Castanhal.

O início da década de 90 esboçou uma mudança com a promulgação de uma política de extensão vinculada ao Centro de Ciências Jurídicas, mas que se caracterizou, ainda, pela execução de prestação de serviços jurídicos de forma assistencial à comunidade carente.

Com avanços na institucionalização da extensão universitária na UFPA, o Instituto de Ciências Jurídicas passou a diversificar as suas atividades extensionista na primeira década dos anos 2000, não de forma articulada ao seu Projeto Pedagógico, mas por meio de ações pontuais de seus docentes.

Assim, verificou-se, através da consulta a Relatórios de Gestão da UFPA, bem como dos relatórios da PROEX e de seu Sistema de Gerenciamento de Projetos (SISAE), os seguintes projetos/programas de Extensão, vinculados ao Instituto de Ciências Jurídicas⁹:

Tabela 1 – Projetos de extensão do curso de direito – ano 2014-2017

ITEM	TÍTULO
1	Formação em Conciliação e Mediação de Conflitos Extrajudiciais
2	Direitos de nossas crianças e adolescentes
3	O Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará na garantia dos Direitos Humanos por meio do acesso à Justiça do Trabalho pela via do <i>jus postulandi</i> (sem advogado), em face da implementação do Processo Judicial Eletrônico – PJE.
4	Federalismo no ordenamento jurídico positivo: veículos normativos introdutórios de renúncias de receitas
5	Arcádia dos Oradores: aprimoramento da arte de falar na formação profissional do Direito.
6	Valorização do ICMS Verde para os Municípios Paraenses
7	Estudos e pesquisa em “Direito Penal e Democracia”
8	Assessoria Jurídica às comunidades circunvizinhas à Cidade Universitária José da Silveira Neto
9	Direitos Humanos na Escola Básica: capacitando jovens e crianças para a cidadania
10	Defensores de Direitos Humanos e reconhecimento de direitos implícitos nas práticas sociais
11	Núcleo de Assessoria Universitária Popular “Aldeia Kayapó”
12	Trabalho análogo ao de escravo: conscientização para combate a essa chaga
13	Proteção Internacional dos Direitos Humanos
14	Defensores de Direitos Humanos e reconhecimentos implícitos nas práticas sociais – Direitos Humanos e a tecnologia comunicativa do aprendizado
15	Inclusão dos direitos fundamentais na formação cidadã de alunos do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal

Fonte: SISAE/UFPA

Dentro dessa institucionalização, porém, mesmo que incipiente, os projetos ou programas de extensão vinculados ao curso de Bacharelado em Direito revelaram concepções conflitantes em torno do que seria a extensão universitária: enquanto alguns são propostas de atuação apenas no âmbito da UFPA, sem o estabelecimento de contato com a comunidade externa à universidade (sendo, muitas vezes, apenas um projeto de pesquisa ou um curso de nivelamento), outros tem como teoria, que subjazia a sua prática, a concepção da extensão

⁹ Ressalte-se, mais uma vez, que a tabela acima não esgota todas as iniciativas extensionistas vinculadas ao Instituto de Ciências Jurídicas, mas representa apenas aquelas que, em algum momento, buscaram o amparo institucional da PROEX. Muitas ações integradoras de ensino, da pesquisa e da extensão existem e são executadas para além das fronteiras institucionais da Universidade, como medidas mais informais, desagregadas, não sendo, por isto, menos importantes para a formação do Bacharel em Direito da UFPA.

universitária como uma prestação de serviços assistenciais que, conforme visto, foi a prática mais comum no curso de direito.

Se o crescimento numérico de projetos de extensão no Curso de Direito é uma realidade, pensamos ser imprescindível verificar qual a relação estabelecida entre a extensão universitária e a formação do Bacharel em Direito da UFPA.

Para tanto, elegemos a prática extensionista do NAJUPAK – Programa de Extensão consolidado institucionalmente, com mais de dez anos de fundação –, como estudo de caso, para refletirmos sobre a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito. Como dito alhures, essa seleção não se deu de maneira arbitrária: este foi um Programa de Extensão que invocou a teoria pedagógica de Freire como seu principal norte teórico. Portanto trabalha com a prática pedagógica freiriana, que é inerente aos projetos de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP).

Desta maneira, passaremos a discorrer mais detidamente sobre relação entre a extensão universitária e o Bacharel em Direito para, enfim, imergirmos na prática extensionista do NAJUPAK, sua história, a epistemologia que lhe subjaz, bem com a tradição teórica de que se faz tributária.

3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO PRÁXIS E A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Esta seção tem como objetivo precípua abordar a extensão universitária enquanto práxis relacionando-a com a formação do Bacharel em Direito. Será aqui que a categoria “práxis” será pormenorizada, tendo como esteio teórico o pensamento de Vázquez (2011), Kosik (1976) e Freire (1987) em torno da relação dialética entre a teoria e a prática na produção do conhecimento e da realidade humana.

Antes, porém, será necessário iniciar com a apresentação do “estado do conhecimento” temático a fim de situar-se propriamente o que vem sendo produzido sobre a relação entre extensão universitária e formação jurídica, isto é, os autores, os objetos de pesquisa, a abordagem teórica, bem como as conclusões de pesquisa. Evidentemente, tendo em vista a limitação temporal, o farto *corpus* documental, bem como o que se propõe como ponto central na presente seção, e as análises das pesquisas coligidas serão realizadas de forma breve, sem maiores aprofundamentos.

O *corpus* documental é composto por artigos científicos (publicados em periódicos ou anais de eventos), teses e dissertações que, de alguma forma, relacionam e articulam a extensão universitária com a formação do Bacharel em Direito, produção essa recolhida em bancos de dados legitimamente reconhecidos como canais de divulgação do conhecimento científico em Direito e em Educação.

Assim, seja no âmbito da pesquisa em Direito, seja no âmbito da pesquisa em Educação, como será detalhado a seguir, encontrou-se pesquisas que, de alguma forma, contribuíram com esta dissertação e ajudaram a evidenciar o ineditismo, bem como a colaboração desta última para pensar-se (e fazer-se) a extensão universitária durante o percurso formativo do Bacharel em Direito.

Somente após analisar-se a extensão universitária enquanto práxis (relação entre teoria e prática) do Bacharel em Direito, o estudo converge para a experiência que possui centralidade na presente dissertação, qual seja, a experiência da Assessoria Jurídica Universitária Popular.

De maneira geral, a princípio, e, depois, focando na experiência do NAJUPAK, observa-se como as práticas das AJUP's propiciam uma atividade extensionista integradora da teoria e da prática jurídicas a partir de um viés crítico, ideologicamente comprometido com a

transformação da realidade que as circundam, com as classes trabalhadoras e demais grupos sociais subalternizados, observando-se, ainda, as suas limitações e controvérsias mais relevantes.

3.1 Estado do conhecimento

Existem alguns artigos científicos, dissertações e teses em nível nacional e, particularmente, em programas de Pós-Graduação da UFPA, que estabelecem uma elaboração teórica mais densa em relação à maneira como a dimensão “Extensão Universitária” vem sendo realizada no Curso de Bacharelado em Direito.

Nesta subseção, abordaremos as pesquisas que foram realizadas, consubstanciadas em artigos científicos, teses e dissertações que versaram sobre a relação entre a extensão universitária e a formação do Bacharel em Direito. Longe de tecermos comentários exaustivos e análises minuciosas sobre cada pesquisa citada, evidenciaremos o objeto de cada uma, de maneira sintética, para demonstrar que a presente pesquisa possui um caráter inédito, sob certos aspectos.

Selecionamos, primeiramente, o banco de dados do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) para um levantamento preliminar quanto ao estado do conhecimento dos temas que discutem a extensão universitária no contexto da formação do Bacharel em Direito nos últimos oito anos (2008-2016), dentro dos seguintes Grupos de Trabalho: “Ensino e Metodologias Jurídicos”; “Ensino Jurídico e Metodológico de Pesquisa”; “Direito, Ensino e Metodologias Jurídicos”; “Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos”; “Direito e Educação” e “Direito, Educação, Epistemologias, Metodologias do Conhecimento e Pesquisa Jurídica”. Buscamos, assim, mapear, quantificar e descrever as características da abordagem sobre a extensão universitária e sua relação com a formação do Bacharel em Direito.

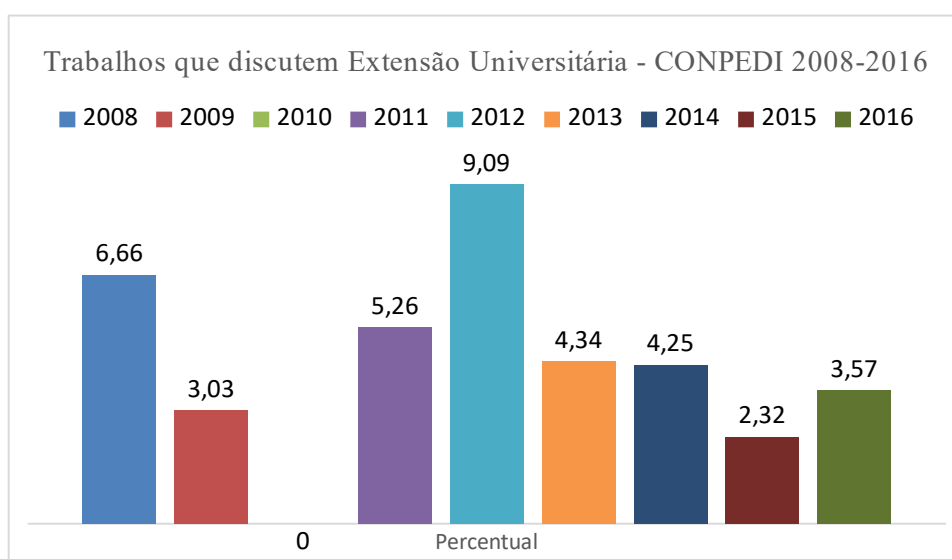
Mesmo tendo em vista se tratar de um conceito polissêmico, que emerge a partir da dialeticidade entre universidade e sociedade (MELO NETO, 2002), todas as pesquisas que buscam se acercarem dessa dimensão formativa da universidade utilizam o mesmo termo – extensão universitária, não obstante as críticas efetuadas por Freire (1983).

Desta maneira, utilizando o descritor “extensão universitária”, junto à leitura dos resumos dos artigos analisados – em uma leitura textual – como instrumento para identificar

os trabalhos que versam sobre extensão universitária, analisamos 343 (trezentos e quarenta e três) artigos, divididos entre os anos de 2008 a 2016, com múltiplos enfoques teóricos, metodológicos e temáticos.

Utilizamos o descritor “Extensão Universitária” da forma mais abrangente possível, a fim investigar todos os artigos que versassem sobre esta função específica da universidade. Posteriormente, filtramos os mais relevantes para o levantamento do estado do conhecimento ao analisarmos todos os artigos que articulavam a extensão universitária com aspectos formativos do Bacharel em Direito. Embora trabalhoso, foi uma maneira eficaz de reunirmos todos os artigos escritos sobre o tema.

Percentualmente, os trabalhos que discutiram a extensão universitária como uma dimensão fundamental para a formação do Bacharel em Direito podem ser demonstrados no gráfico a seguir:



Fonte: CONPEDI

Ao analisarmos os artigos, foi possível testemunhar a descontinuidade da discussão que articula extensão universitária e a formação do Bacharel em Direito. Mesmo em relação ao ano que teve a maior média percentual de trabalhos com essa temática – 2012 –, fica claro que o campo de pesquisa e discussão sobre os temas relevantes para a educação jurídica reservou um pequeno espaço para abordar a extensão universitária.

Enquanto muitos artigos enfocaram práticas de ensino-aprendizagem, experiências de instituições específicas, problemas de didática e formação de professores (DIAS;

MACHADO, 2014), à extensão universitária foi reservado um espaço de citações pontuais, relacionadas às experiências de Projetos de Extensão específicos.

Algumas pesquisas meramente citam a extensão universitária, como em Bedê (2010), e em Júnior e Tavares (2010), os quais apenas citam a extensão sem discuti-la teoricamente. Muitas outras pesquisas que apenas mencionam a Extensão dentro do tripé com o Ensino e a Pesquisa não foram consideradas, uma vez que interessaram aquelas que discutiram e articularam a extensão universitária à formação do Bacharel em Direito.

No tocante às publicações do CONPEDI, tem-se Oliveira (2008), que ressalta a existência das Assessorias Jurídicas Populares como importantes ações de extensão universitária, as quais abrem um canal de diálogo interdisciplinar e intercultural entre o Direito enquanto discurso científico e os saberes oriundos das camadas populares, trazendo como estudo de caso o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK/UFGA).

Este autor publicou um artigo intitulado “Educação Popular em Direitos Humanos e pesquisa-ação: articulações de uma prática”, no qual articula conceitos como o de pesquisa-ação, educação popular em Direitos Humanos e educação popular para pensar a práxis do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK/UFGA) em escolas de Ensino Médio, localizadas em Belém do Pará.

Tais trabalhos são de grande valia para a presente pesquisa uma vez que se debruçam sobre o Programa de Extensão NAJUPAK e trazem significativas informações introdutórias sobre as raízes teórico-analíticas do movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular.

Gama e Noronha (2011) defendem a superação do paradigma dogmático de ensino do Direito em prol de um modelo de ensino baseado na formação crítico/sensível/científico/social. Trazem, assim, a extensão universitária como profícuo momento pedagógico, no qual o Bacharel em Direito pode compreender a complexidade dos fenômenos políticos, econômicos, sociais e subjetivos oriundos de seu contexto formativo por meio do diálogo entre pluralidades epistemológicas e experimentação na educação do Direito.

Conrado e Pinheiro (2011) reconhecem a relevância de se pensar o ensino do Direito para além da sala de aula, mas conforma-se com a noção de extensão universitária atrelada ao termo de “atividades complementares”, estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Sá (2012) traz uma discussão em torno da necessidade de democratização do saber jurídico no Brasil a partir de ações extensionistas fundadas na metodologia de Freire,

formando Bacharéis em Direito comprometidos com as demandas sociais, desencastelando o saber jurídico e inserindo-o em um contexto de segmentos sociais historicamente excluídos.

Veras e Alvim (2012) abordam a questão da Mediação no seio dos Núcleos de Prática Jurídica como atividade que pode conjugar a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão da universidade, fomentando uma nova cultura organizacional entre os Bacharéis em Direito, superando a dicotomia entre teoria e prática.

Filho (2012) aborda a discussão sobre a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dentro da disciplina de Metodologia de Pesquisa Jurídica. Conclui que esta disciplina deve aprofundar a relação da pesquisa com os projetos de Extensão existentes, estabelecendo uma maior conversação entre a comunidade científica e a comunidade geral.

Meirelles e Yagodnik (2012) versou sobre a implantação de formas alternativas de resolução de conflitos por meio de projetos de Extensão, como o Programa de Proteção e Facilitação da Convivência Harmônica, contribuindo, assim, para que seja incluído como parte da formação do Bacharel em Direito uma cultura de desjudicialização de conflitos.

Correia (2014) aborda a assessoria jurídica universitária popular à luz de uma experiência concreta: o Grupo de Pesquisa e Extensão Loucura e Cidadania, da Universidade Federal da Paraíba. Neste texto, a autora constata a possibilidade da democratização do saber jurídico como forma de estimular o protagonismo de pessoas em situação de sofrimento mental, seja na construção de suas próprias histórias, seja na capacidade de concretizarem o direito de acesso à justiça. Assim, o enfoque interdisciplinar e a reflexão crítica oportunizada pela prática extensionista combate o ensino fragmentado do Direito.

Gomes (2014) trata o projeto de Extensão Popular do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Comunitária Justiça e Atitude (NAJUC JA) enquanto práxis pedagógica insurgente na qual, através do diálogo com uma comunidade de oleiros, estes transmutam-se de sujeitos oprimido para sujeitos constitucionais emancipados, por meio de uma concepção crítica do Direito e da realidade que os circundam.

Costa e Albuquerque (2015) investigam o ensino jurídico e sua relação com meios extrajudiciais de resolução de conflitos através de trabalhos desenvolvidos no Centro Universitário Christus. Para os autores, o Núcleo de Prática Jurídica integra teoria e prática e fomenta uma cultura de paz na formação de seus Bacharéis em Direito.

Leite e Rolim (2016) ratificam a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão como concretização da educação com um direito humano. Neste sentido, a Extensão tem um

papel fundamental, pois pode trazer uma nova estrutura pedagógica e jurídica, formando para a cidadania, certo de que a extensão universitária pode ser um canal de contato com a comunidade, seus anseios sociais, diminuindo a distância entre o Direito e a sociedade.

Com a configuração da Política Nacional de Extensão e do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01) – que insculpe, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (BRASIL, 2001) – pensava-se que a produção científica estaria voltada de forma mais cuidadosa para a extensão universitária. Isso porque há mais de dez anos as universidades devem se organizar institucionalmente a fim de aplicar a Política Extensionista de acordo com os parâmetros legais nacionais. Porém, em termos quantitativos, um percentual mínimo de artigos se debruçou, especificamente, sobre a extensão universitária.

Algumas pesquisas, no entanto, se mostraram profícuas quanto à análise da extensão universitária. São trabalhos que evidenciaram o que alguns pesquisadores já perceberam: a potencialidade da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito, sublinhando ações institucionais pontuais que modificaram a realidade da educação jurídica em sua esfera de atuação. Mas poucos estudos focalizaram em uma perspectiva mais filosófica, com densidade teórica, explicitando qual noção de extensão universitária está sendo posta, em um exercício hermenêutico que desvelaria caracteres ideológicos em torno de um conceito polissêmico.

Exceção faz o trabalho de Lamy (2013) – “Uma nova definição de Extensão Universitária” –, o qual se debruça sobre as normas, as políticas públicas e as práticas acadêmicas em torno da extensão universitária, utilizando-se da análise do discurso.

Lamy propõem uma nova definição para extensão universitária nos seguintes termos:

Conjunto de práticas estruturantes da academia e da pedagogia institucional que, associada ao ensino e a pesquisa, promove a interação dialógica entre a instituição de ensino e outros setores da sociedade, com o objetivo de transformar seus alunos (em cidadãos ancorados na responsabilidade social, na solidariedade, na justiça, na democracia, no respeito aos direitos humanos; em profissionais criativos e inovadores, capazes de conjugar olhares interdisciplinares, de trabalhar em equipe e de atuar ativamente em uma realidade sociocultural heterogênea, complexa e sujeita a frequentes mutações), de superar os problemas sociais e de rever continuamente todas as práticas institucionais (2013, p. 16).

Não obstante o aprofundamento da análise do autor, ressen-te-se a ausência da extensão universitária enquanto práxis política, que vai para além de uma “responsabilidade social”, mas que busca a conscientização de todos os sujeitos envolvidos em um processo dialético de humanização.

Alguns artigos – cinco, para ser mais preciso – pontuam o quanto a atividade Extensionista no curso de Direito pode fomentar a cidadania, a resistência jurídica, a conscientização do oprimido, a assessoria jurídica universitária popular (AJUP), a democratização do saber e o empoderamento das massas, tendo como referencial teórico predominante a educação popular propugnada por Freire.

Utilizando-se do descritor “Extensão Universitária” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBCTI), que integra os bancos de dados de teses e dissertações existentes no país¹⁰, foram localizados trabalhos que articulam extensão universitária e a educação em/para os Direitos Humanos, não necessariamente vinculados à formação do Bacharel em Direito.

Assim, Veras (2008) analisa três experiências extensionistas consolidadas na Universidade de Brasília – “O Direito achado na rua”; “Projeto Promotoras Legais Populares” e “Projeto Tororó” como campo empírico de pesquisa para pensar a mudança de posições cristalizadas no ensino jurídico e uma educação em/para os Direitos Humanos. A autora conclui que a Extensão é um espaço político-pedagógico em que o ensino jurídico é tensionado constantemente, uma vez que serve de *lócus* para a articulação entre a teoria e a prática.

Miranda (2010) resgata os processos históricos dos movimentos críticos de Direito das décadas de 80 e 90 abordando as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares como uma produção de conhecimento socialmente útil da Extensão. Para tanto, se apropria da linguagem de Freire para analisar a experiência do indivíduo participante da Assessoria Jurídica Popular, na Paraíba. Identifica a AJUP como um movimento de extensão popular em busca de uma prática jurídica emancipatória questionadora de um ensino jurídico que, via de regra, se esgota em aulas expositivas.

Ambos trabalhos supracitados trazem grandes contribuições em torno dos movimentos sociais e da produção científica, principalmente na Universidade de Brasília (UNB), que norteou a práxis extensionista das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares.

10 Para maiores informações acessar: <http://www.ibict.br/>.

Zenaide (2010, p. 7) analisou a “inserção dos direitos humanos na educação superior, a partir das relações com os movimentos sociais e com o poder público”, a partir da extensão universitária, porém em um viés mais institucional, isto é, tomando como campo de pesquisa a trajetória institucional dos Direitos Humanos na UFPB.

Cabral (2012) discorreu sobre as concepções e práticas de extensão universitária, na perspectiva do encontro de saberes e do diálogo, citando, como exemplo desta prática, a Assessoria Jurídica Universitária (SAJU) instituída na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tal temática, sustenta-se em um referencial teórico importante para a presente pesquisa, qual seja, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

Silva (2012) objetivou analisar as normas e a prática institucional dos projetos de Extensão, da Universidade Federal de Pelotas, articulados com a formação em Direitos Humanos e Cidadania. Este trabalho, no entanto, não focaliza a formação do Bacharel em Direito, mas a política institucional da universidade no tocante à extensão universitária; por isso merece, não obstante, uma menção. A autora conclui pela descontinuidade da política extensionista na instituição, bem como pela carência de propostas de ações extensionistas que visem temas voltados para a discussão da Cidadania e dos Direitos Humanos.

Maia (2013) discorreu sobre a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP), como práxis emancipatória, realizada a partir de Projetos de Extensão, enquanto movimento contra-hegemônico que objetiva desenvolver ações judiciais e extrajudiciais para reverter a desigualdade e contribuir para a emancipação de sujeitos historicamente oprimidos e invisibilizados. Para tanto, exsurge não somente uma técnica, mas uma pedagogia oriunda da práxis da assessoria jurídica popular, na qual, por meio da educação jurídica popular, viabiliza uma troca de saberes e práticas entre o conhecimento jurídico “científico” e o “saber popular”.

O foco da autora, no entanto, está no sujeito oprimido, sujeito da relação extensionista junto ao Bacharel em Direito. Na presente pesquisa, no entanto, teremos como perspectiva o Bacharel em Direito e as suas vivências dentro de um processo que se pretende dialógico e emancipatório, o qual, contribuindo para a humanização do outro, humaniza-se.

Tais reflexões espelham o desenvolvimento de uma área de reflexão – a educação em direitos humanos – que se espraia pelos mais diferentes âmbitos de pesquisa e âmbitos normativos, tendo em vista o surgimento de documentos balizadores de política pública em Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, como a Constituição Federal de

1988, os Programas Nacionais de Direitos Humanos (I, II e III) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Realizamos, também, o estado do conhecimento no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), levando em consideração as Reuniões Científicas Anuais dela, no qual não identificamos nenhum trabalho que versasse sobre a extensão universitária e a sua relação com a formação do Bacharel em Direito, especificamente.

Observamos que neste banco de dados poucos trabalhos abordam a extensão universitária, sendo relevante sublinharmos o artigo de Castro (2004) denominado “A Universidade, a Extensão Universitária e a produção de conhecimentos emancipadores”, no qual a autora discorre que a extensão universitária sempre foi relegada a um plano menor comparado com a Pesquisa e o Ensino, sendo utilizada, instrumentalmente, como um substitutivo do Estado em crise. Considera, assim, que a extensão universitária tem sido subestimada em sua capacidade de integrar áreas do conhecimento, de promover uma formação capaz de despertar a consciência do indivíduo enquanto cidadão, em prol da transformação social.

Silva (2000), em “Universidade e sociedade: cenário de Extensão Universitária?”, problematiza as concepções de extensão, se sentindo obrigada a realizar uma incursão em torno da própria função da universidade. Ela traz importantes análises ao concluir que há um entendimento que limita a questão da “responsabilidade social” da Universidade à extensão universitária. Desenvolve uma visão sobre as concepções de Extensão (tradicional, processual e crítica) estabelecendo uma crítica à visão predominante que insere a extensão universitária como a única responsável por problematizar e atuar sobre a realidade, descomprometendo o Ensino e a Pesquisa.

Maciel e Mazzilli (2010) contribuem com a sua pesquisa em torno da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, insculpida no art. 207 da Constituição Federal. Defendem que, não obstante a sistematização normativa, há baixa incidência de uma efetiva indissociabilidade entre essas três dimensões formativas, sendo um horizonte utópico (no sentido de alvo a ser alcançado) a ser estendido entre aqueles que buscam a concretização da norma constitucional.

A presente pesquisa foca um *locus* específico, a Universidade Federal do Pará. Desta forma, nos vimos obrigados a fazer um levantamento bibliográfico para nos apropriarmos do

que vem sendo pesquisado sobre extensão universitária e sobre a formação do Bacharel em Direito (não necessariamente de forma articulada) na instituição.

Quanto à formação do Bacharel em Direito, identificamos somente uma pesquisa, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGED), que é a tese de doutorado de Moraes (2012).

Nesta tese, o autor privilegia um objeto de pesquisa específico: o exame do currículo e do magistério jurídico a partir de um descompasso entre os avanços iniciais propiciados pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico e a organização do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito, da Universidade Federal do Pará, pautados por um projeto positivista de currículo e de ensino.

Moraes (2012) conclui que o positivismo jurídico orientou a formação dos Currículos de Direito, as práticas de ensino-aprendizagem e, inclusive, a linguagem jurídica; que essa influência do positivismo se faz evidente na forma de organização do currículo em disciplinas estanques (divisão didática), no ensino dogmático, baseado em aulas expositivas e na utilização de manuais que reproduzem a estrutura positivista; essa influência ainda se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que, não obstante as modificações, estão fundadas na dogmática disciplinar, inspirando o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UFPA.

Ressaltamos a contribuição do autor tendo em vista a sua retomada histórica das diretrizes curriculares dos cursos jurídicos do país, bem como o impacto dessas diretrizes no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UFPA, além da análise da dimensão pedagógica da prática jurídica no âmbito dessa instituição.

Outro trabalho identificado é o artigo “Bacharelismos no Brasil: já não somos mais tão moços...” (SARMENTO; GOMES, 2016), realizado a partir de uma pesquisa de pós-graduação *lato sensu* em Filosofia da Educação, no qual é realizado um apanhado histórico dos variados bacharelismos (“modos de ser” do Bacharel em Direito) desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, utilizando-se o “tipo ideal” weberiano como esteio teórico-metodológico.

No tocante à extensão universitária, foram identificadas algumas pesquisas realizadas tendo a UFPA como pano de fundo. A dissertação de mestrado de Gonçalves (2004), por exemplo, analisa a extensão universitária na UFPA sob o viés de sua política institucional, tentando compreender como ela acontece no âmbito da universidade. Com isso faz um

importante histórico institucional (normatizações, quantidade de Programas e Projetos) da extensão universitária que em muito irá contribuir para municiar esta pesquisa, uma vez que já traz dados sistematizados, não obstante a distância cronológica.

Pereira e Sarmiento (2010) se debruçaram sobre a gestão pública orçamentária dos Projetos de Extensão Universitária da UFPA. Foram analisados projetos em um amplo percurso cronológico – de 1969 a 2010 – divididos em áreas temáticas, com o objetivo de investigar a relação que existe entre as ações desenvolvidas pelos projetos sociais para garantir a cidadania. A monografia não questiona, porém, o fazer extensionista, mas se acerca de informações orçamentárias para sugerir modificações na gestão da Pró-Reitoria de Extensão.

Já Souza (2013) objetivou, em sua dissertação, analisar as práticas extensionistas do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA em relação à Política Nacional de Extensão Universitária. Para tanto, aprofunda o estudo dos aspectos organizacionais da instituição, seu organograma, suas finalidades institucionais e o seu quadro de pessoal, o que pode ser de grande valia para a pesquisa atual.

Fazer o levantamento do estado da arte nos trouxe uma conclusão: esta pesquisa é inédita, pois não há uma pesquisa, seja em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, que tenha se debruçado sobre a formação do Bacharel em Direito, oriundo da UFPA, em correlação com a política extensionista executada nesta importante universidade amazônica. Desta forma, tanto o período histórico quanto o *locus* de pesquisa são distintos, angariando relevância científica para a presente análise.

Ademais, em nenhum dos trabalhos supracitados foi detectado um aprofundamento da natureza da extensão universitária enquanto práxis. Se alguns trabalhos usam essa categoria, não a justificam nem a aprofundam como intentaremos ao longo de nossa análise, tendo como âmbito empírico uma atividade de Assessoria Jurídica Universitária Popular, o NAJUPAK.

Como dito alhures, trabalharemos com dois autores que poderão dialogar filosoficamente, de forma enriquecedora, em torno da extensão universitária e da formação do Bacharel em Direito, quais sejam: Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire, principalmente este último. Ambos são referenciais teóricos presentes em alguns artigos, dissertações e teses supracitadas, já que produziram conceitos que, articulados, podem desvelar potencialidades

no âmbito da extensão universitária; nesse sentido, terão seus conceitos apropriados nesta pesquisa para iluminar certas reflexões.

Podemos concluir, desde já, que, implicitamente, todos os trabalhos referenciados pressupõem a importância de uma formação em Direito que entre em contato com as mais diversas formas de manifestação do fenômeno jurídico, para além da monologização do Direito como a “letra da lei”. Nesse sentido, contribuem com uma visão de extensão universitária que pode servir como práxis propiciadora para que o Bacharel em Direito entre em contato com problematizações novas e, por que não, respostas inovadoras aos desafios que se defronta. Trata-se, portanto, ao fim e ao cabo, de problematizar a constituição de um sujeito: o Bacharel em Direito.

Assim, o ineditismo do trabalho perpassa pela incidência da análise sobre o Curso de Direito de uma das universidades mais importantes da região amazônica, discutindo-se o que vem sendo realizado em termos de formação do jurista para a promoção dos direitos humanos na sociedade, em meio aos seus mais variados conflitos, através, principalmente, da relação universidade/sociedade, na qual a extensão universitária possui importância substancial.

3.2 Extensão como relação dialética da teoria com a prática

Como visto alhures, a universidade não é uma instituição monolítica, dotada de uma história linear, progressiva e simples. Ao contrário, a sua multifacetada dinâmica institucional é fruto de uma história complexa, entremeada por rupturas, descontinuidades e conflitos, a qual não poderá ser abordada em toda a sua imensidão nesta pesquisa. Talvez, por isto, alguns autores, ao se debruçarem sobre esta instituição, a relacionem com a categoria “crise”, enquanto estado de dúvidas, incertezas e transformações (SANTOS, 2004; SCHWARTZMAN, 1980).

Santos (2007, 2008) analisa a crise e as transformações que acometem as funções de ensino, pesquisa e extensão da universidade sob o pano de fundo do que considera a “crise epistemológica do paradigma dominante”, a qual perpassa pela crise do modelo de racionalidade científica, a crise do Estado moderno, bem como pela crise do Direito e das representações sociais da modernidade. O pensador elabora, assim, o que chama de “crítica da razão indolente” (SANTOS, 2001).

Diante desse contexto crítico, a universidade não está ilesa de sofrer os influxos do que o sociólogo português considera a configuração de um “paradigma emergente”

(SANTOS, 2008), em construção, indefinido ao mesmo tempo que prenunciativo, oriundo de um futuro que já nos percorre. Este paradigma emergente sinaliza por mudanças no âmbito epistemológico e social comparáveis às revoluções científicas e industrial que caracterizaram a modernidade.

O autor apresenta a emergência de tal paradigma a partir de um conjunto de teses que desenvolve: “todo conhecimento científico-natural é científico-social”, “todo o conhecimento é local e total”; “todo o conhecimento é autoconhecimento”; “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”. Toda as suas teses estão fundamentadas em uma constatação empírica: a racionalidade científica dá sinais de suas limitações, de sua indolência, sendo necessário, portanto, transgredir esses limites em direção às múltiplas experiências sociais existentes.

O paradigma em crise – a racionalidade científica – é um modelo totalitário, “na medida que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1988, p. 48), o que o sociólogo chama também de “razão metonímica”, a qual:

[...] afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. O Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem. Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade. Por isso, a compreensão do mundo que a razão metonímica promove não é apenas parcial, é internamente muito seletiva. A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria (SANTOS, 2002, p. 242).

A grande crítica à razão metonímica, portanto, é à sua lógica de homogeneização e exclusão que desperdiça a experiência dos sujeitos e coletividades que não se enquadram em seu modelo de racionalidade. A totalidade que a caracteriza tem de “ignorar o que não cabe nela e impor a sua primazia sobre as partes” (SANTOS, 2002, p. 244) não pela via argumentativa, mas pela imposição ideológica, pela sujeição, pela coerção, pela violência, pelo silenciamento e pela produção de ausências. Aqui, desvela-se a relação inextricável entre

conhecimento e poder. A razão metonímica, o modelo científico em crise, não obstante ainda predominante, traduz-se em saber hegemônico e colonizador, eurocêntrico, pautado pela “monocultura do saber” (SANTOS, 2002, p. 247).

A universidade sentiu, mais do que qualquer instituição, os influxos da tensão entre o modelo científico e o chamado paradigma emergente, uma vez que, tradicionalmente, é a instituição voltada para o ensino, a elaboração e a produção do conhecimento. Em sua origem, como visto, a universidade foi o espaço privilegiado de reprodução do paradigma dominante. Ali se desenvolveria, a partir do século XVIII, o mecanicismo científico caracteristicamente europeu.

No seio da universidade, a razão metonímica seria marca ideológica:

A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna. São a justificação última da autonomia e da especificidade institucional da universidade. [...] A marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica e que incluísse nesta as humanidades e as ciências sociais. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira (SANTOS, 1999, p. 173).

Esta marca ideológica passou a sofrer rupturas no período do capitalismo liberal, as quais desembocaram no pós-guerra através das críticas e reivindicações do envolvimento da universidade com a resolução dos principais problemas que acometem a sociedade humana, consubstanciadas em manifestações contra o isolamento da universidade de sua realidade circundante, o que Santos (1999) chamaria de crise da instituição universitária: “As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolúveis no contexto desta última” (p. 193).

Nesse período de transição de um paradigma moderno – caracterizado pela predominância da razão metonímica – para um paradigma emergente, pós-moderno, à universidade cabe a promoção do reconhecimento de outras formas de saber, sendo um “ponto privilegiado de encontro entre saberes” (SANTOS, 1999, p. 194).

Desta forma, o sociólogo português contrapõe à razão metonímica o que chama de “Ecologia dos saberes”:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de

conhecimento, além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (SANTOS, 2007, p. 85).

A universidade correrá o risco de se tornar obsoleta se ignorar as complexas configurações de saber que emergem neste século. Por isso necessita democratizar-se, o que, para o autor, equivale a abrir-se para um novo senso comum, no qual os saberes contra-hegemônicos das classes sociais oprimidas são desenvolvidos enquanto práticas sociais.

Tal democratização está intimamente relacionada com a extensão universitária, enquanto abertura ao outro. Santos diz que:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e ensino (1999, p. 195).

Santos (1999) também ressalta que a democratização da universidade perpassou por um apelo à prática, a partir da década de 60, principalmente por parte do movimento estudantil. Tal apelo radicalizava a universidade enquanto instituição que deveria ter uma responsabilidade social, ou seja, deveria colocar a serviço da resolução dos problemas mundiais, nacionais ou locais toda a sua expertise.

Tal intervencionismo universitário foi alvo de críticas, principalmente quanto a uma possível corrupção dos verdadeiros fins da universidade: a pesquisa desinteressada. Outra crítica era que a universidade ficaria sujeita aos interesses de grupos sociais, notadamente da classe dominante, que teria a capacidade de monopolizar o financiamento de pesquisas, bem como de fazer com que a instituição substituísse o papel de outras instituições, como o Estado.

Santos diz que “a concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e de muitos universitários” (1999, p. 181). Cita, ainda, a UNB como exemplo de universidade, à qual atribui uma política de extensão avançada, pois recupera formas de conhecimento de inúmeros segmentos da sociedade, como no projeto O Direito achado na Rua “que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas de classes

populares” (1999, p. 182), projeto este que fundamenta a prática das Assessorias Jurídicas Universitárias Populares, por exemplo.

Ressalte-se que a extensão universitária que mobiliza as nossas reflexões não é aquela simplesmente vinculada à indústria ou à prestação de serviços à comunidade (assistência em saúde, jurídica, planejamentos urbanos, etc.), muito apregoadá pela multiversidade¹¹ estadunidense, mas a extensão universitária comprometida com a educação popular, isto é, como práxis educativa e política (VÁZQUES, 2011).

Tomar a extensão universitária enquanto práxis exige um posicionamento frente ao que é a realidade e o que é o conhecimento sobre essa realidade. A realidade é concreticidade, unidade dos mais variados fenômenos com a sua essência:

Se é um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis, disto resulta em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que a realidade, na sua concreticidade, é essencialmente incognoscível (KOSIK, 1976, p. 43).

A incognoscibilidade desta realidade é oriunda da pseudoconcreticidade ou práxis utilitária cotidiana, isto é, do

Complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (KOSIK, 1976, p. 15).

Neste sentido, conhecer a realidade significa captar a “coisa em si” por meio do pensamento dialético. Tal forma de pensar intenta desvendar o mundo real por trás da aparência externa dos fenômenos, demonstrando a umbilical relação entre o fenômeno e a “práxis social da humanidade” (KOSIK, 1976, p. 21). Isto porque a realidade é o campo no qual o ser humano exercita a sua atividade prático-sensível e na qual existem dois graus de conhecimento representados por duas qualidades de práxis humana: a práxis utilitária e a práxis revolucionária (KOSIK, 1976).

Para o filósofo tcheco:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e

¹¹ Conceito proposto por Kerr (1982) que atribui à universidade um papel pluralístico de atender as demandas de variadas clientelas, estruturalmente descentralizada (com vários centros de poder).

propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui a sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção de realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração, e avaliação de certas seções tematizadas da realidade (KOSIK, 1976, p. 44).

A totalidade concreta implica que o conhecimento dos fatos, dos fenômenos, somente pode se realizar se estiver interligado ao conhecimento do todo e, no tocante à realidade social, essa somente pode ser apreendida em sua totalidade concreta se o sujeito cognoscente for considerado sujeito da práxis histórico-objetiva (KOSIK, 1976).

Vázquez (2011) desenvolve ainda mais o tema ao contrapor a consciência comum – fruto da atitude natural cotidiana que vê a atividade prática como um algo dado e as coisas são conhecidas como se fossem autônomas à atividade humana – à consciência reflexiva, que exige a superação do ponto de vista espontâneo para um plano reflexivo de ação. Na consciência comum, “pensamento e ação, teoria e prática, se separam” (VÁZQUES, 2011, p. 37), impossibilitando o indivíduo de ver a verdadeira significação social dos seus atos e objetos, uma vez que “esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social” (VÁZQUES, 2011, p. 38).

Mais do que uma categoria gnosiológica, a práxis possui uma dimensão mais profunda, ontológica, fundada na criação da realidade humana (social). Tal é a centralidade desta categoria que “hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeito da história” (VÁZQUES, 2011, p. 60).

Para o autor, a práxis ganhou os seus contornos mais profundos no pensamento de Marx, ao ponto de Gramsci, por exemplo, denominá-la de “Filosofia da Práxis”: “O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 172).

A práxis é uma modalidade de atividade humana, pois é uma “atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (VÁZQUEZ, 2011, p. 223). O ser humano é o único que não aceita o mundo como ele é, mas por meio de suas próprias atividades transforma-o e é transformado por ele na busca de satisfazer as suas próprias necessidades. Desta forma, a práxis não é simples atividade subjetiva, da consciência, mas objetiva-se nos produtos de sua própria ação.

Vázquez (2011) divide a práxis em três modalidades, de acordo com a matéria prima em que ela incide: a práxis produtiva, a práxis artística e a práxis política. No âmbito da práxis produtiva, a atividade humana atua sobre objetos oriundos da natureza; a práxis artística atua sobre materiais que já foram objetos da práxis produtiva e agora são reaproveitados para manipulação do trabalho artístico; já a práxis política atua sobre a sociedade humana, tendo como objeto o próprio ser humano.

A universidade, historicamente, é uma instituição que reúne todas as formas de práxis humana. Em seu âmbito, a natureza é modificada, há a manipulação do material pelo artista, bem como a intervenção sobre a sociedade humana de uma forma mais direta. Mesmo assim, ainda é muito presente na prática de ensino e pesquisa da instituição a contraposição entre teoria e prática, o que Vázquez (2011) associa ao ponto de vista do senso comum:

O primeiro fato é o que vemos no modo de conceber tais relações da consciência comum. Para ela, o prático – entendido, por sua vez, como já assinalamos anteriormente, em um sentido estritamente utilitário – contrapõe-se absolutamente à teoria (VÁZQUEZ, 2011, p. 242).

A cisão entre teoria e prática pode ser constatada na própria divisão funcional da universidade entre ensino, pesquisa (consideradas atividades teóricas) e extensão (considerada o âmbito da prática universitária). Se administrativamente tal divisão pode ser eficaz do ponto de vista da gestão institucional, na prática o conhecimento da realidade não comporta essa abstração. Ao contrário, o conhecimento da realidade exige a compreensão da unidade entre a teoria e a prática, unidade que não os torna equivalentes, mas que evidencia a sua íntima conexão.

A prática é fundamento e fim último da teoria, tornando-se critério de verdade daquela e enriquecimento desta ao demonstrar as limitações dessa frente a novos aspectos da realidade (VÁZQUES, 2011). Sem isso, a teoria se tornaria ensimesmada e obsoleta com tempo:

A teoria revolucionária não se desenvolve em prol da Teoria, e sim em nome da práxis; é uma teoria fundada na prática que tende, por sua vez, a resolver – justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo – as contradições que se apresentam real e efetivamente (VÁZQUEZ, 2011, p. 257).

Não existe uma história particular da teoria (dos saberes humanos) e outra da prática (das atividades humanas), mas tão somente a história humana, na qual toda a atividade prática humana pressupõe a necessidade de uma teoria que lhe subjaz. Isto porque toda prática exige a presença de alguns elementos teóricos, quais são:

[...] a) Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideias, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, tem de responder às necessidades e condições reais (VÁZQUEZ, 2011, p. 264).

A práxis também é atividade, simultaneamente, subjetiva e objetiva. Subjetiva, pois é produto da consciência, objetiva, pois se objetiva em produtos e resultados concretos. Toda a práxis tem um fim, um objetivo, o qual dá dinamismo à primeira. Desta forma, o ponto de partida de uma atividade (idealmente projetada) necessita, em virtude das exigências imprevistas do processo objetivo de realização, ser mutável, modificando-se o ideal em face das exigências do real. Isso garante certa imprevisibilidade à práxis e um aspecto de inovação inerente a toda experiência pedagógica (VÁZQUEZ, 2011).

O filósofo mexicano vai além ao descrever os diferentes níveis de práxis: a práxis criadora e a reiterativa (ou imitativa), e a práxis reflexiva e a espontânea. A práxis criadora existe porque o homem é um ser que cria, que está constantemente em busca de novas soluções para as necessidades que se colocam diante dele, por isso ela é essencialmente criativa, é o que faz com que ela seja, mais que um resultado, um processo aberto e dinâmico de constante aprendizagem e produção de algo novo, logo, intrinsecamente pedagógico (VÁZQUEZ, 2011).

Contrapõe-se à práxis criadora a práxis reiterativa, no seguinte sentido:

Enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático (VÁZQUES, 2011, p. 277).

O *modus operandi* na práxis reiterativa é sempre o mesmo, logo, resultado e processo prático são os mesmos, não criando uma nova realidade ou transformando-a, mas tão somente ampliando uma realidade já criada anteriormente. A práxis reiterativa é fadada a se elevar ao nível de uma práxis criativa assim que as necessidades não mais forem solucionadas pelos processos práticos já conhecidos.

No âmbito da sociedade, enquanto práxis política, a práxis reiterativa é a “práxis burocratizada” (VÁZQUEZ, 2011, p. 279), ou seja, “um tipo de práxis social-estatal, política, cultural, educativa, etc., exercida de um modo burocrático” (VÁZQUES, 2011, p. 279), a qual formaliza todos os processos práticos de antemão sem dar abertura ao novo, ao aspecto criativo do ser humano.

Para distinguir a práxis reflexiva da espontânea, leva-se em conta “o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desdobrando, consciência elevada em um caso, baixa ou quase nula em outro” (VÁZQUES, 2011, p. 296).

Se tudo o que a história nos mostra é produto da atividade prática dos homens, a práxis reflexiva representa o nível em que a consciência da práxis do sujeito não existe somente enquanto consciência do produto que deseja alcançar (práxis consciente), mas enquanto consciência de que o processo prático, os sujeitos envolvidos, bem como os resultados alcançados, devem ser objetos de reflexão constante a fim de se verificar a intencionalidade da práxis (VÁZQUES, 2011).

É a reflexividade que proporciona analisar a práxis enquanto atividade prática intencional de um projeto individual ou coletivo (classe social), através da averiguação de seus resultados na realidade mesma. Assim, a práxis reflexiva proporciona pensar a prática em si mesma, enquanto na práxis espontânea o grau de consciência envolvida na atividade prática é reduzida, tornando-a atividade mecanizada, automática e espontânea.

Freire compreendeu a necessidade dessa reflexividade ao dizer que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando “blábláblá” e a prática, ativismo” (1996, p. 12). A práxis educativa exige daquele que estuda a postura de pensar a atividade prática em que se insere em tensão constante com a teoria que fundamenta essa prática. Ela pressupõe a necessidade de ser uma práxis criadora e

reflexiva, uma vez que os seres humanos são seres que se modificam constantemente, são “seres inconclusos”, para usar um termo freiriano (1987):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23).

O perigo de recair-se em uma práxis educativa reiterativa e espontânea está em abortar tudo o que de novo se poderia conseguir ao refletir-se sobre a prática educativa, tornando o processo educativo doutrinário, alienante e bancário (FREIRE, 1987). Por isso “ação e reflexão, como unidade não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 1987, p. 30), mas deve nortear a prática educativa, a fim de não ser puro ativismo nem teoria que se torne mero discurso, mas educação problematizadora e libertadora.

Tal educação exige a conscientização do sujeito que se educa, ou seja,

O processo de conscientização implica [...] um ato lógico de conhecimento e não transferência de conhecimento. [...] não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo que, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação (FREIRE, 1979, p. 114-115).

Aliás, Freire refletia sobre a educação a partir de sua própria práxis como se depreende da seguinte assertiva de “Pedagogia do Oprimido”:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. Nossa intenção é continuar com estas observações para retificar ou ratificar, em estudos posteriores, pontos afirmados neste ensaio (FREIRE, 1987, p. 13).

Assim, a práxis educativa torna-se um processo político-educativo centrado no sujeito, enquanto sujeito histórico, que transforma a sua realidade sendo, também, transformado por ela, mediante uma ação-reflexão-ação constante.

Pensamos que a extensão universitária pode se tornar um espaço privilegiado para que tal práxis educativa se efetive, tendo em vista a sua potencialidade formativa em articular ensino e pesquisa, teoria e prática em uma só dimensão:

A atividade concreta pelo qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Entendemos que a extensão universitária pode ser pensada para além do ativismo, da prestação de serviços, dos cursos de atualização, de ações pontuais pautadas, seja pela filantropia, seja pelos que consideram ser esse o “compromisso social” da universidade: a extensão universitária pode ser pensada enquanto práxis educativa.

Quando Freire (1979) analisou a extensão universitária, por exemplo, esta ainda não havia sido entronizada como uma ação acadêmica institucional, mas ainda perpassava um longo caminho de idas e vindas históricas marcadas pelos modelos da transmissão vertical do conhecimento; do voluntarismo, da ação voluntária sociocomunitária; da ação sociocomunitária institucional e do acadêmico institucional (SERRANO, 2012).

Apesar do contexto histórico ser outro, uma vez que a extensão universitária passou a ser atividade essencial da universidade, indissociada da pesquisa e do ensino, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as contribuições freirianas permanecem atuais, pois questionam semanticamente e, por que não, ontologicamente, o sentido da ação extensionista.

Freire, na obra supracitada, fala de uma ação extensionista específica, realizada entre o agrônomo e o camponês, em uma realidade de reforma agrária no Chile, o que equivaleu, no entanto, a um pretexto para que o pensador discorresse sobre o papel da educação na humanização do sujeito, conforme já vinha refletindo em suas outras obras.

O educador realiza a crítica a partir da semântica do termo “Extensão”, passando a questionar gnosiologicamente o que seria a extensão universitária para então propor um conceito mais afeito à humanização do agricultor, por meio da práxis dialógica: o termo “comunicação”.

A palavra “Extensão”, para Freire, denota “a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira,

‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (1983, p. 13). Desta forma, a extensão universitária torna-se prática messiânica, na qual um sujeito ativo “superior” (a universidade) transmite um saber pré-constituído, mecanicamente, àquele considerado “inferior”, “bárbaro”, localizado no espaço “extramuros” da universidade (FREIRE, 1983).

Para o educador, isso se configura em uma invasão cultural, pois “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 86), violência esta que torna os invasores atores do processo, messianicamente, e os invadidos, os objetos, alienados de sua humanidade.

Freire, portanto, denuncia a desumanização por meio da extensão universitária que ignora o conhecimento, a palavra, o diálogo, a vida do sujeito que existe alheio ao conhecimento científico, técnico, universitário, privilegiando a concepção bancária de educação, a qual:

É uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (1987, p. 33).

Coisificando o outro, o tornamos “ser menos”, impingindo uma violência e autoritarismo que, de antemão, viola a vocação do sujeito para “ser mais”, silenciando a sua palavra que também pronuncia o mundo dos homens, isto é, desumanizando-o, adaptando-o à realidade como se esta fosse estática e dada de antemão às consciências, debelando, portanto, qualquer possibilidade de que o indivíduo seja sujeito de sua própria história por meio da práxis.

Por isso, Freire invoca um conceito diverso de “Extensão” para caracterizar a atividade extensionista que não seja antidialógica, utilizando a categoria “Comunicação”. O conceito “Comunicação” traz dimensões da educação problematizadora proposta pelo autor, a qual pode engendrar processos de liberdade, autonomia e conscientização nos sujeitos que dela tomam parte.

Não fazer “Extensão”, mas “Comunicação”, para Freire implica, primordialmente, em estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos da universidade e da comunidade, pois o “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’,

isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28). Nesse sentido, a extensão universitária, no sentido concebido por Freire, cria potencialidades emancipadoras entre os sujeitos que se relacionam na práxis educativa.

Em contraposição, a extensão universitária tem sido aplicada como mote de dominação cultural, denunciada pelo pensador, por possuir as seguintes características:

Transmissão; sujeito ativo (o que estende); conteúdo (que é escolhido por quem estende); recipiente (do conteúdo); entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros); messianismo (por parte de quem se estende); superioridade (do conteúdo de quem entrega); inferioridade (dos que recebem); mecanicismo (na ação de quem estende); invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 1983, p. 12).

Isto revela que a extensão universitária pode se tornar uma práxis educativa, nos situar ao revés dessa pedagogia da racionalidade instrumental, enraizada no ensino jurídico brasileiro, para iniciar uma reflexão a partir de uma pedagogia crítica, consciente de que o sujeito que existe é marcado pelo inacabamento (FREIRE, 1996), construído dentro de um processo dialético e sócio-histórico.

Nesse sentido, a formação jurídica, dentro da ótica freiriana, passaria a levar em consideração, mais do que uma inserção profissional em um mercado de trabalho submetido à lógica econômica, os aspectos ético-social e biográfico-construtivo do discente frente à realidade conflituosa que enfrenta.

É preciso, dessa maneira, reconhecer a educação não como um objeto estanque a ser destacado da realidade objetiva, mas em seu caráter praxiológico (como ação refletida) que gera uma atitude de abertura diante do mundo, oriunda das relações intersubjetivas. A experiência educacional é mediada pela linguagem, isto é, pelos sentidos ideológicos compartilhados pelos sujeitos em sua historicidade, eivados de relações de poder; e isto transborda de qualquer concepção mecanicista de formação, exigindo uma postura ética, política e epistemológica.

Freire (1987) não ignorava o aspecto singular da existência humana, antes o ressaltava, ao se referir à “ética universal” do ser humano e à sua vocação ontológica para o “ser mais”, que se constrói social e historicamente através do reconhecimento de sua

“presença no mundo, com o mundo e com os outros” (1987, p. 33) , agindo, decidindo, valorando e, se necessário, rompendo com o *modus vivendi* necrófilo, isto é, mecânico, desumanizador.

Se a extensão universitária por si só não representa uma solução para os males da desumanização, consubstanciada nas violações flagrantes dos direitos humanos dos oprimidos em suas mais variadas facetas, entendemos que ela pode servir como prática de organização social para que as pessoas busquem criar as próprias vidas.

A concepção de extensão universitária, enquanto processo de desenvolvimento cultural da comunidade, perpassa pela ideia de que a universidade (civilizada, detentora do conhecimento, esclarecida) deve manter uma relação de superioridade aos “de fora”, aos outros que, não inseridos no *corpus* universitário, merecem ser educados, resgatados de sua “barbárie”.

Ressalte-se, no entanto, que a desumanização do sujeito inserido no processo educacional o faz deixar de “ser para si”, para torna-se “ser para outro”, isto é, tornar-se um sujeito submetido às prescrições de outrem, convertendo-se em um objeto, em um indivíduo domesticado e acomodado, em suma, em um “não sujeito” (FREIRE, 1979).

O discurso objetificador, que se tornou ressoante com a modernidade, é um discurso de autoridade, antidemocrático, no qual a fala sucumbe ao monopólio da verdade pelo expositor. Nesse sentido:

O conceito de dialogicidade vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas, significa a necessidade de resgatar a dimensão dialógica da aprendizagem, inerente à natureza humana. Ressaltamos aqui a importância da ação dialógica enquanto ação mediadora do processo de conscientização, de problematização e de transformação do mundo opressor (CORREIA; OLIVEIRA; ABREU, 2011, p. 274-275).

A ruptura deste processo alienador, através da ação dialógica, horizontaliza saberes e experiências, restabelecendo no sujeito o direito de pronunciar (e criar) o mundo em que vive, sendo que qualquer projeto de extensão vinculado a este ideal ético resgata a feição humana do indivíduo que sofre com a violação de seus direitos humanos.

A educação que não é dialógica preconiza a desumanização do educando, podendo ser mero adestramento, objetificação, depósito de informações sobre o mundo, mas nunca educação. A dialogia que aqui se aborda insere-se em um contexto contemporâneo de diversidades epistêmicas, isto é, de contatos ininterruptos – simultâneos e contemporâneos –

entre perspectivas de conhecer e agir no mundo. Nesse quadro, a educação verdadeira exige o respeito mútuo dos sujeitos que, ao se relacionarem, se educam mutuamente.

Desta forma, pluralismo e pensamento propositivo encerram uma proposta crítica de educação na qual há a interação, principalmente, entre os saberes científicos e os não-científicos; não qualquer interação, mas aquela impulsionada pela co-presença igualitária no mundo dos sujeitos e pela incompletude de saberes.

A extensão universitária, enquanto práxis, é uma atividade e, segundo Melo Neto, não é qualquer atividade, mas trabalho socialmente útil que liga pesquisa e ensino à realidade dos sujeitos:

A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia teoria e prática. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da extensão (2002, p. 11).

Tal práxis educativa pressupõe “que a ação do mesmo é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Se constitui a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humanos” (MELO NETO, 2002, p. 10). Sendo trabalho social útil, a extensão universitária é práxis política, pois nela há a possibilidade de participação de amplos setores da sociedade em prol da transformação da sociedade em direção aos interesses concretos.

É sobre essa extensão universitária, enquanto práxis político-educativa, que se fala quando a relacionamos à formação do Bacharel em Direito.

3.3 A práxis na formação do Bacharel em Direito

Entrando em contato com os estudos sobre a formação jurídica no Brasil, pode-se ter um panorama interessante sobre os problemas enfrentados por todos que se debruçaram sobre a formação jurídica nacional, problemas estes que mudaram de acordo com o conjunto de valores compartilhados socialmente pelo grupo dos Bacharéis, o que pode ser constatado através da mudança no perfil do Bacharel em Direito desde o Brasil Colônia até o presente

século (ADORNO, 1998; RODRIGUES, 1993; SARMENTO; GOMES, 2016; VENÂNCIO FILHO, 1982; WOLKMER, 2002).

O que parece não ter mudado, no entanto, é a concepção de educação/formação que tem fundamentado todas as práticas de ensino-aprendizagem nas academias de Direito desde 1827, isto é, desde a fundação das primeiras Faculdades de Direito no país (Faculdade do Largo de São Francisco e Faculdade de Direito de Olinda).

A educação, enquanto processo formativo (*Bildung*¹²) que possui um *telos*, a saber, um objetivo predeterminado de formar o indivíduo, no caso, o Bacharel em Direito, dentro de um projeto pré-definido de somas de habilidades e competências, está profundamente enraizada em nosso agir pedagógico. No século XXI, em termos de agir educacional, ainda ladeamos entre o jesuitismo (*Ratio Studiorum*) e o cientificismo cartesiano/baconiano (SARMENTO; GOMES, 2016).

O método de ensino jesuítico – pautado pela gramática, humanidades e retórica –, enraizado no Colégio das Artes e na Universidade de Coimbra, possibilitou a formação do bacharelismo tomista-escolástico (SARMENTO; GOMES, 2016), isto é, um Bacharel em Direito profundamente marcado pelo estilo retórico, avesso à experiência e ao conhecimento empírico, valorizador da sabedoria livresca e recitatória.

Nesses termos, o letrado, Bacharel em Direito, iniciaria o seu domínio político-cultural desenvolvendo, com maiores contornos, um estilo de vida de todo peculiar, um *status* próprio vinculado ao saber teórico, intelectual, em detrimento da atividade prática.

Nos primórdios do ensino superior no Brasil – capitaneados pelas Faculdades de Direito – havia um abismo inexpugnável entre o ensino formal, elitista, e a maioria da população brasileira. Além do que nem se poderia falar sobre a existência do tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que as primeiras faculdades de Direito no país foram inspiradas no modelo coimbrão de universidade, no qual predominava a função do ensino (WOLKMER, 2002).

Desde o século XIX, pelo menos, são correntes as críticas realizadas à dicotomia estabelecida entre teoria e prática na formação do Bacharel em Direito. No que diz respeito, por exemplo, à primeira regulamentação dos cursos de Direito no Brasil, realizada pelos Estatutos do Visconde de Cachoeira, esta preocupação já existia quando instituía que “deviam

12 Termo reconhecido na literatura do idealismo alemão e traduzido comumente como “Formação”. Em sua estrutura conceitual está a capacidade que a educação tem de elevar o homem de uma condição natural e imediata até a universalidade, através da racionalidade humana.

os professores mostrar aos seus discípulos o uso prático que tem no foro as doutrinas que ouviram” (VENÂNCIO RODRIGUES, 1982, p. 33).

Já o deputado Joaquim Vilela, nos primeiros anos de Academias de Direito, assim discursava em plenário:

Por que razão se ocupam muito mais os moços com a literatura de ficção e a poesia do que com os graves estudos jurídicos? Não será certamente por falta de aptidões, mas porque o direito se ensina rebarbativamente, sem que lhes desperto o espírito de iniciativa, transformadas as aulas em meros solilóquios professorais. Multipliquem-se os exercícios escolares; distribuam-se casos jurídicos a serem analisados e discutidos. Debatam-se nas aulas as decisões judiciais sobre a matéria de cada cadeira, desenvolvendo-se nos alunos o talento crítico, a precisão das investigações, o desembaraço nos argumentos, o destemor das autoridades, a confiança no seu próprio talento; e ainda introduzam-se os discípulos nos pretórios, nos tribunais, obrigando-os a apresentar atestados de trabalhos de prática, e ter-se-á renovado o curso de direito para que desempenhe as altas funções que dele exigem as tendências democráticas, as aspirações da ciência e as necessidades nacionais (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 64).

Enquanto alguns autores viram na tradicional aula expositiva a faceta excessivamente teórica do ensino do Direito, outros passaram a criticar veementemente o “praxismo” que passou a predominar em algumas propostas de modificação deste ensino, o qual daria uma maior relevância ao “como fazer” do Bacharel em Direito em detrimento do “por que fazer?” (RODRIGUES, 1993).

Tal discussão não passava ao largo do fato de que o Direito foi fundado sob a égide da ideologia jusnaturalista e, posteriormente, sofreu os influxos da teoria positivista, ambas teorias reducionistas do Direito. As bases epistemológicas do Direito influenciaram a forma de ensinar e aprender o Direito, fortalecendo as bases para a distinção tradicional, cartesiana, entre a teoria e a prática.

O jusnaturalismo, por exemplo:

É estruturado sobre a crença em valores naturais – ou transcendentais – imutáveis. Acaba confundindo o seu ideal ideológico com o Direito, que aparece na sua visão como algo dado. Ou seja, é ele – condicionado às abstrações ou fatores metafísicos – visto como o padrão de julgamento do direito positivo, deslocando, conseqüentemente, a questão da sua validade para parâmetros a-históricos (RODRIGUES, 1993, p. 113).

O jusnaturalismo foi a visão epistemológica dominante no Brasil colonial e imperial, inspirando a construção dos primeiros currículos que nortearam o ensino do Direito no país (VENÂNCIO FILHO, 1982; RODRIGUES, 2002) vindo a sofrer críticas a partir da inserção de teorias liberais e positivistas, no final do século XIX.

Desde então, a concepção liberal-positivista de Direito tem pautado não somente as suas instituições, leis e práticas profissionais como também a produção do conhecimento, a epistemologia e, por conseguinte, a sua pedagogia. De acordo com Bittar:

O modelo vigente é herdado desta clássica forma de compreender, de modo liberal e positivista, a realidade do direito. Uma aula de direito, no século XIX, sobretudo nas academias mais tradicionais e mais antigas do país (São Paulo e Olinda), está revestida de um simbolismo sem par. Quase um ritual que se segue até que a aula se inicie, ou seja, até quando o lente catedrático comece a proferir a sua *lectio*. A aula é uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, e reflete no máximo a capacidade de interpretação literal da textualidade legal. A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto a letra das Sagradas Escrituras; não pode ser alterada, violada e deve ser capturada em seu sentido mais originário possível (2006, p. 5, grifo do autor).

Não obstante as diferenças inconciliáveis entre a visão jusnaturalista e liberal-positivista de Direito, ambas contribuíram para uma perspectiva reducionista, não somente do direito, mas da forma de conhecê-lo: enquanto a perspectiva jusnaturalista sublinhava os princípios naturais, metafísicos, que fundamentavam o direito, como verdades estanques e atemporais, tornando-o um todo harmônico passível de ser conhecido por silogismos filosóficos, o positivismo legou para o ensino do Direito as dicotomias sujeito-objeto, método-conteúdo, fato-norma jurídica, apregoando o Direito enquanto um todo harmônico e neutro, passível de ser conhecido pelo método científico próprio da filosofia da consciência moderna (RODRIGUES, 1993; MORAES, 2012).

O positivismo jurídico¹³ reduziu o direito ao direito estatal e a ciência do direito à ciência da lei estatal, ou seja, ao exegetismo. Por isso

13 Importante ressaltar que a crítica ao positivismo jurídico deve ser contextualizada, isto é, após a 2ª Guerra Mundial, tornou-se lugar comum a realização de tal crítica, principalmente entre os juristas brasileiros (LYRA FILHO, 1980; RODRIGUES, 1995, 2005; WOLKMER, 2002). Nas últimas décadas, no entanto, o positivismo jurídico tem sido revisitado por teóricos que estão realizando balanços da crítica produzida até então, visando revisitar vantagens e problemas inerentes ao positivismo (DIMOULIS, 2017). Na presente dissertação, a crítica se direciona menos ao positivismo jurídico e mais à sua influência no ensino do Direito, a qual faz-se presente em muitos currículos de cursos de Direito no país (MORAES, 2007).

Pode-se, resumidamente, caracterizar as explicações positivistas do fenômeno jurídico como aquelas em que o conhecimento é estruturado a partir de dogmas mantidos fora de discussão e que, regra geral, são o direito estatal vigente. Ou seja, o conhecimento produzido é um conhecimento do dever-ser formal e que dá ênfase à questão da legalidade. Esse tipo de visão confunde a norma com o Direito e crê na isenção valorativa e na objetividade e neutralidade ideológicas do ato cognoscente (RODRIGUES, 1993, p. 115).

Mas o ato educacional nunca foi um ato neutro, mas um ato político. Conhecer, nesse sentido, está imbricado com as relações de poder estabelecidas em uma realidade específica. Considerar o Direito, bem como o seu conhecimento, um mero acúmulo de informações sobre normas jurídicas já existentes, preconiza a ideologia de que o Direito, como instrumento ordenador da sociedade, paira acima das vicissitudes sociais, acima das questões políticas e econômicas, acima dos conflitos de classe:

De certa forma, pode-se dizer que o Direito aparece como um dos instrumentos que, dentro dessa sociedade plural, complexa e com crise, são utilizados pelo Estado para omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ou seja, ele é uma das formas de controle usadas para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade real desigual e autoritária. (RODRIGUES, 1993, p. 92).

Tal ideologia, de cunho liberal-individualista, escamoteia, sob as bases do formalismo legal, bem como do discurso cientificista, as origens sociais e econômicas da estrutura capitalista de poder, tornando o ensino do direito o ensino da pseudoconcreticidade do direito, da consciência comum do direito no espaço universitário, pretensamente crítico. Isso se reflete na relação de ensino e aprendizagem entre professor e Bacharel:

Na prática pedagógica liberal a aula limita-se à fala do professor, são comuns as pregações messiânicas sobre a infalibilidade da lei e a coerência do ordenamento jurídico. Segundo essa metodologia o professor de direito nas disciplinas de iniciação apresenta o tema do dia fazendo a leitura do título do código, recitando artigo por artigo e reduzindo a sua aula a um longo discurso dogmático frouxo de conteúdo e alijado da realidade social. Em seguida mostra o direito segmentado em setores inconciliáveis como direito objetivo/subjetivo, coisa/pessoa, público/privado, fazendo de seu plano de aula (quando existe) uma transmissão massificada de institutos, conceitos doutrinários e regras sem qualquer sentido com a vivência do estudante (MORAES, 2012, p. 26-27).

A própria estrutura curricular evidencia a inspiração positivista do ensino do direito ao dividir e escalonar, cartesianamente, as variadas disciplinas jurídicas – propedêuticas e dogmáticas –, partindo dos conceitos mais primários e genéricos para os mais complexos e específicos, em uma linearidade e especialização constantes, com grande relevância dada ao direito privado, que regulamenta as relações sociais do indivíduo proprietário, dentro de um contexto capitalista, o que pode ser constatado, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da UFPA (MORAES, 2012).

A concepção positivista possibilita a prática, ainda, do “judicialismo”, isto é, do ensino do Direito enquanto mera técnica de resolução de conflitos e interesses individuais, sendo o profissional do Direito, ele mesmo, formado enquanto um técnico do Direito, cindindo-se a sua atividade profissional da sua atividade política, estabelecendo-se em sua consciência a desconexão com qualquer práxis política coletiva. Ademais, o ensino do direito, dentro do viés positivista, degrada a pesquisa, estabelecendo consensos em torno da dogmática jurídica e limitando a extensão universitária às atividades complementares de estágio e/ou assistência jurídica (RODRIGUES, 1995).

Faria (1987), já na década de 80 do século passado, denunciava a prática domesticadora do ensino do Direito, a qual, a pretexto de oferecer um saber não ideológico, incutia apenas uma percepção ingênua da realidade ao cindir ordem legal, normativa e os aspectos econômicos, políticos e culturais que condicionam o fenômeno jurídico.

O ensino do Direito, pautado pela concepção positivista de direito, sob a égide da racionalidade científica, tem o condão de preconizar a razão metonímica (SANTOS, 2002), uma vez que tem se imposto como única perspectiva válida e eficaz para se ensinar e conhecer o direito. Falando sobre isso, em uma perspectiva mais filosófica, diz Kosik:

O fisicalismo positivista é responsável pelo equívoco de ter considerado uma certa imagem da realidade como a realidade mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como o único autêntico. Com isso, em primeiro lugar ele negou a inexauribilidade do mundo objetivo e sua irreducibilidade à ciência, que é uma das teses fundamentais do materialismo; e em segundo lugar empobreceu o mundo humano, por ter reduzido a um único modo de apropriação da realidade a riqueza da subjetividade humana, que se efetiva historicamente na práxis objetiva da humanidade (1976, p. 25).

Ensinar, desta maneira, a pseudoconcreticidade do direito é mergulhar o Bacharel em Direito em um modo próprio de vida e formação, caracterizada pela preocupação, não no

sentido vulgar do termo, mas no sentido que o filósofo tcheco lhe garante, qual seja, a de coisificação da práxis:

O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já há muito se transformaram em hábito e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e ‘não pensa’ na obra. O ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não é criação do mundo humano (KOSIK, 1976, p. 64).

Na reprodução de uma pedagogia mecanizada, na qual o direito é um fenômeno pronto na realidade, já dado, abstraído das relações sociais, políticas e econômicas, disponível à descrição, memorização, aplicação e manipulação instrumental, reproduz-se a fetichização do direito enquanto disciplina e dos sujeitos que o estudam, os quais, de sujeitos da práxis, passam a se tornar “operadores” do direito. Em suma, a preocupação torna o Bacharel em Direito totalmente passivo e inerte no processo pedagógico, enredado acriticamente, um recipiente no qual deposita-se conteúdo cumulativamente (FREIRE, 1987).

Podemos nos referir também a esse processo pedagógico reducionista do direito como uma práxis burocratizada (VÁZQUEZ, 2011). Como já analisado, a práxis burocratizada é a práxis mecânica ou reiterativa em outro domínio, no caso, o domínio educativo. Sendo o processo pedagógico de formação do Bacharel em Direito algo já prescrito, cuja formalidade basta apenas ser seguida, com base em seus currículos pré-moldados e diretrizes fixadas, o estudo do direito perde a capacidade de inovar-se, autocriticar-se, sacrificando “o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato” (VÁZQUES, 2011, p. 279).

Tornando-se práxis burocratizada, não surpreende o ensino do direito ser o mesmo (ressalvando-se as críticas e práticas vivazes realizadas desde a segunda metade do século XX), pautado pelas mesmas práticas instituídas há séculos nas antigas academias de Direito no país, enraizadas por herança de geração em geração de juristas, alcançando os mais diversos rincões do Brasil. Na verdade, esta é a capacidade da práxis reiterativa, reproduzir-se, não obstante um dia seja percebida a sua incapacidade de responder as necessidades postas pela sociedade, passando a exigir dos seres humanos a capacidade de criar.

É uma forma da práxis mecânica em que a sua repetição infinita se alcança mediante sua extrema formalização, ou seja, mediante a negação do papel do conteúdo para sujeitá-lo inteiramente a uma forma exterior a ele. Desta práxis se elimina, portanto, toda determinabilidade do processo prático, que se torna assim abstrato e formal, e com isso desaparece igualmente a imprevisibilidade e a aventura que se acompanham toda práxis autenticamente criadora (VÁZQUES, 2011, p. 281).

Resta claro, portanto, que a concepção de direito influencia, necessariamente, na sua práxis educativa. Da maneira que o Direito é compreendido (e ele foi, predominantemente, compreendido idealisticamente, seja pelo jusnaturalismo, seja pelo positivismo normativista), assim ele é ensinado. Por isso, importa nesta análise ressaltar-se uma concepção crítica do Direito, fundada em outras bases, isto é, como um fenômeno concreto, dinâmico, histórico e dialético, o qual somente pode ser apreendido dialeticamente, em sua historicidade e concreticidade (KOSIK, 1976).

Para que esta concepção crítica se faça presente é necessário primeiro saber que Direito é esse que se ensina errado? Para responder a esse questionamento, Lyra Filho (1980) escreveu um ensaio no qual declarava que o direito não é um ente metafísico, atemporal, que paira acima das vicissitudes humanas, ao contrário, constitui-se na dialética social e no processo histórico de libertação permanente da exploração e opressão existente entre a classe dominante e a classe dominada.

Desta forma, reduzir o ensino do direito ao ensino das normas positivas estatais seria ignorar um direito que “é achado na rua”, o pluralismo jurídico, o direito alternativo, imobilizando quaisquer práticas insurgentes de Direito, bem como a possibilidade de uma educação popular dos sujeitos oprimidos.

Tanto o “Direito Achado na Rua”, o “Pluralismo Jurídico”, o “Direito Insurgente”, o “Direito Alternativo” e a “Educação Popular” foram concepções teórico-práticas que convergiram para a construção das Assessorias Jurídicas Populares (AJP), incluindo-se aí as criadas no âmbito das universidades, como movimentos de resistência à práxis mecanizada do ensino jurídico brasileiro.

3.4 A práxis da Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP)

Coisa muito complexa seria capturar a AJUP em um conceito. A sua formação histórica no Brasil, bem com as suas muitas configurações e práticas ao longo das últimas

décadas, não podem ser apreendidas em um conceito, sem que este restrinja a rica variedade de AJUPs que surgiram, surgem e surgirão no seio das universidades brasileiras.

AJUP não se fez, mas está se fazendo cotidianamente no período de formação de centenas de Bacharéis em Direito que se inserem neste movimento. Isto porque, se não é conceito, a AJUP pode ser considerada um movimento, cujo motor são os múltiplos fatores históricos e variados marcos teóricos que a constituem.

Portanto, tudo o que podemos fazer são “acercamentos” em torno deste movimento, em uma tentativa de dar-se um rosto para AJUP, mesmo que este se transforme e, tão logo seja descrito, mude de aparência. Para este fim, lançaremos mão das análises feitas por intelectuais que entreviram a potencialidade da AJUP para a formação do Bacharel em Direito (ALMEIDA, 2015; JÚNIOR, 2015; LUZ, 2008; MEDEIROS, 2016; PAZELLO, 2014).

A história nos lega que, pelo menos desde as décadas de 50 e 60 do século XX, se tem registro de grupos que poderiam ser considerados precursores do que posteriormente passou a ser conhecido como AJUP: o Serviço de Assistência Jurídica (SAJU) da UFRGS e o Serviço de Assistência Judiciária (SAJU) da UFBA.

Tais grupos surgiram dentro de um contexto em que os estudantes buscavam se articular para desenvolver a prática forense ao lado das camadas populares, dentro de um processo de consolidação do acesso à justiça pelos mais pobres, iniciado pela Lei nº 1060/50 (Lei da Assistência Judiciária Gratuita) (ALMEIDA, 2015).

Mas não se trata tão somente de franquiar à parcela da população o acesso à prestação jurisdicional e aos serviços forenses, mas trata-se de “uma atuação promotora da tomada de consciência social, política e jurídica, que propicia, por seu turno, um ambiente fecundo para a luta por melhores condições que garantam a efetivação de direitos fundamentais” (MEDEIROS, 2013, p. 73).

Com a efervescência e os embates políticos na época do regime ditatorial civil-militar no Brasil (1964-1985), os primeiros SAJU’S foram extintos. No âmbito das universidades, o protagonismo estudantil deu espaço a uma condução autoritária da estrutura universitária, fazendo com que muitas AJUPs, forjadas dentro de uma concepção específica de extensão universitária, dessem lugar a núcleos de assistência jurídica.

Não obstante a oposição, foi neste período de acirramento da violência e da repressão estatal que surgiram muitas experiências de assessoria jurídica popular, vinculados à sindicatos, universidades, movimentos sociais e entidades em defesa dos direitos humanos

(LUZ, 2008). Como exemplo, pode-se citar o Instituto Jurídico Popular, a Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, entre outros (RIBAS, 2009).

Essa Assessoria Jurídica Popular, reitera-se, possui uma polissemia e uma vasta complexidade de práticas:

A AJP vem se constituindo como polissêmica, seja compreendida como serviço legal (ROJAS, 1988), serviço legal inovador (CAMPILONGO, 2009), práxis (AUTOR), orientação ideológica (ALMEIDA, 2015), prática jurídica insurgente (RIBAS, 2015) etc., seus significados se complementam na riqueza de experiências teórico-práticas que se identificam com a AJP (MARTINS, 2016, p. 69).

Foi no cadinho da dialética social, em meio às tensões concretas do processo de redemocratização e de movimentos emancipatórios de conquista de direitos, que a AJUP foi consolidando as suas experiências no âmbito universitário. Sobre a emergência desses atores coletivos tem-se:

Já os movimentos sociais que emergem ao longo das décadas de 70, 80 e 90 é-lhes reconhecida a possibilidade de construir um novo paradigma de cultura política e de uma organização civil emancipatória. Na verdade, uma correta compreensão dos movimentos sociais deve ser visualizada no contexto de rupturas culturais e crise de valores que atravessam a sociedade ocidental a partir da metade do século XX. [...] A insegurança das populações diante da impotência das instituições políticas clássicas (debilidade do sistema representativo, falência do Estado de Bem-Estar Social e deterioramento da qualidade de vida) impelem o crescimento dos movimentos sociais e/ou das organizações não estatais (WOLKMER, 2001, p. 123).

Desta maneira, em certo sentido, as AJUPS e a AJP se distinguem pelo espaço e pelos sujeitos que tomam parte em seu processo de execução, isto é, enquanto nas AJP as atividades são desenvolvidas por profissionais, advogados populares, em articulação com movimentos sociais, sindicatos e outras organizações, a AJUP se desenvolve no espaço acadêmico, tendo como protagonistas os estudantes de Direito e a sua articulação com a comunidade (SEVERI, 2014).

Em um contexto mais amplo, as AJUPs passaram a se aproximar dos movimentos sociais e outras organizações vinculadas às classes populares a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social, da ascensão das políticas neoliberais, bem como da retração dos

movimentos de esquerda na década de 80, os quais passaram a reorganizar as suas agendas sob outras pautas como a da cidadania, da democracia e dos direitos humanos (ALMEIDA, 2015).

A partir da década de 90, se fortalecem as práticas jurídico-educativas de AJUPs. Tais práticas visavam dar conta das novas exigências para a formação jurídica que advinham da constitucionalização de direitos coletivos, da garantia de direitos humanos, da articulação de movimentos sociais na busca de alguma representatividade na democracia brasileira.

Tais exigências impulsionaram o questionamento ao modelo tradicional de extensão universitária que preponderava nos cursos de Direito do país, bem como criticavam a própria relação entre o bacharel e a comunidade em que este se inseria (CAMPILONGO, 1991; RIBAS, 2009).

Conforme Furmann:

Apesar da palavra ‘Assessoria’, em sentido comum, ser quase sinônima da palavra ‘Assistência’, foi ela escolhida para simbolizar uma metodologia inovadora de extensão. A escolha busca exprimir um significado político contrário às propostas de índole ‘assistencialista’. A postura política da Assessoria, por surgir no espaço discursivo dos movimentos populares, é uma postura de contestação e não de caridade. Busca a Assessoria desconstruir o método assistencialista, contestar a sociedade da exploração do trabalho e rechaçar a Assistência como solução de problemas sociais (2003, p. 59).

Em 2014, uma pesquisa realizada na USP identificou cerca de 42 AJUP’s em atividade no Brasil, sendo que nem todas participaram dos questionários realizados (SEVERI, 2014). O recrudescimento das experiências de AJUP podem ser creditadas à criação da Rede Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU), no final da década de 90, que organizava encontros em âmbito nacional para compartilhar experiências realizadas em todo o país; ao reconhecimento da extensão enquanto dimensão formativa do Bacharel em Direito a ser desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior; e às reformas curriculares no curso de direito, principalmente pós-2004, que passaram a valorizar a “prática jurídica” e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SEVERI, 2014).

A práxis das AJUP’s não veio descolada do que se consignou chamar “teorias críticas” do Direito. De fato, desde a década de 60, as AJUP’s adotam como fundamento teórico para a orientação de suas práxis, teorias diferenciadas daquelas preconizadas pela

dogmática tradicional dos cursos de Direito, pautadas, seja pelo jusnaturalismo, seja pelo positivismo jurídico. Tais concepções teóricas possuem perspectivas em comum, a saber:

[...] a) A compreensão do Direito como instrumento de transformação social; b) o amplo acesso à justiça, visto não apenas como acesso ao Judiciário, mas sim abrangendo todos os meios legítimos para se alcançar a Justiça. Compreendendo, ainda, que o acesso à justiça deve significar um processo que busca a transformação do sistema de justiça acessado, e não apenas a inclusão nele, a partir de desenho político-institucional atual; c) o pluralismo jurídico comunitário-participativo, como projeto emancipatório dos novos sujeitos coletivos de direito, baseado nos valores de legitimidade, democracia, descentralização, participação, justiça, satisfação das necessidades, entre outros; e d) a educação popular como abordagem pedagógica para um processo libertador de conscientização (NORONHA, 2016, p. 235).

As experiências de AJUP consideram o direito como um instrumento de transformação social, não a solução para todas as opressões e mazela sociais, mas uma importante dimensão de lutas emancipatórias. Por isso, a AJUP possui uma ideologia¹⁴, aqui tomada como uma “consciência prática” voltada para a ação, para a práxis que situa o direito junto aos conflitos presentes na sociedade de classes (ALMEIDA, 2015).

Desta maneira, “a identidade de assessoria passa, portanto, pela opção ideológica de estar ao lado dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados na sociedade de classes” (ALMEIDA, 2016, p. 189), é isso que a diferencia de uma mera “assistência jurídica”, nos moldes, por exemplo, do Núcleo de Prática Jurídica da UFPA.

Desta forma, a AJUP provoca um “estalo”, um “despertar ideológico” nos estudantes que vão se posicionando diante dos conflitos sociais e forjando uma compreensão de mundo a partir de sua práxis (ALMEIDA, 2016).

Todas as concepções teóricas que subjazem às experiências de AJUP’s, portanto, de alguma forma, são tomadas de posição em favor do “popular”, em uma perspectiva denominada “crítica” do Direito, influenciadas pelo marxismo. Segundo Diehl: “As principais referências teóricas que influenciaram a criação e o desenvolvimento destes grupos de

14 O engajamento ideológico da AJUP é inerente ao seu fazer, o que não significa que a sua práxis gere um conhecimento “menor” ou distorcido, porque é apaixonado. Levando em consideração que toda a educação é um ato político (FREIRE, 1987), é importante, para a própria práxis do NAJUPAK, esta consciência de a sua ação ser orientada por meio de um posicionamento ideológico. Essa tomada de posição não é única; no entanto, é importante ressaltar que existem outras experiências extensionistas, comprometidas com outros grupos e classes sociais. Indica-se a leitura da tese de doutorado de Almeida (2015) para um maior aprofundamento da questão da ideologia nas AJUP’s.

assessoria estudantil foram a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o Direito Achado na Rua de Roberto Lyra Filho e José Geraldo Sousa Jr” (2009, p. 6).

Não cabe aqui detalhar as múltiplas teorias críticas do Direito que influenciaram na construção de AJUP's, as quais possuem uma multiplicidade de riquezas teóricas em, inclusive, divergências entre si. À guisa de exemplos, podemos citar o “Direito Achado na Rua”, propugnado por Lyra Filho e José Geraldo de Sousa Júnior:

O direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce nas ruas, no clamor dos espoliados e oprimidos”, até se consumir, pela mediação dos Direitos Humanos, na “enunciação dos princípios de uma legítima organização social da liberdade (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 289).

Na concepção do “Direito Achado na Rua”, os sujeitos são sujeitos sociais inseridos em espaços políticos de reconhecimento, negociação e criação de direitos em uma variedade de lutas por libertação (dos trabalhadores, das mulheres, dos refugiados, dos indígenas, etc.). Desta maneira, abre-se um espaço de reivindicações e conflitos em torno do que o Estado considera “o direito”, “a justiça” e aquilo que os sujeitos sociais consideram direito e justiça:

A grande crítica de Lyra Filho se dirigiu ao monopólio Estatal na produção do direito ou, em outras palavras, na identificação do direito à lei. No pensamento dele, a lei é direito, mas o direito não se reduz à lei. O direito é muito mais amplo que a lei e a engloba; ele se confunde com a própria *práxis* social na busca de bens necessários para a vida digna – a Justiça social. É com essa *práxis* social ou com a própria sociedade que o Direito se confunde (RODRIGUES, GRUBBA, 2013, p. 2, grifo do autor).

Da mesma forma, o amplo acesso à justiça, que não se esgota como acesso ao Judiciário, remete-nos ao “direito insurgente”. Tal direito parte do princípio de que há caminhos de lutas e emancipações pela via do direito positivado, estatal, desde que se leve em consideração que o direito é fecundado nas lutas sociais, nas demandas populares e que, não raro, vai de encontro à juridicidade “oficial” (LUZ, 2008; PAZELLO, 2014). Cabe ao advogado popular ou ao Bacharel em Direito, na AJUP, abrir-se para o reconhecimento social e político deste saber, deste direito dos oprimidos (comunitário-participativo), por dentro das categorias formais do direito positivo.

Essa cultura jurídica popular estaria calcada, também, no pluralismo jurídico que critica o esgotamento do projeto monista, o qual considera a identificação plena entre o direito, a lei e o Estado, e o monopólio deste último como fonte de juridicidade.

O ‘objetivo’ do pluralismo jurídico pode consistir na globalidade do Direito de uma dada sociedade, possibilidade não muito frequente, ou tão somente num único ou em alguns ramos do Direito, hipótese mais comum. Pode-se ainda consignar que a sua interação não está em negar ou minimizar o Direito estatal, mas em reconhecer que este é apenas uma das muitas formas jurídicas que podem existir em uma sociedade. Deste modo, o pluralismo jurídico cobre não só práticas independentes e semiautônomas, com relação ao poder estatal, como também práticas normativas oficiais/formais e práticas não oficiais/informais. A pluralidade envolve a coexistência de ordens jurídicas distintas que define ou não relações entre si. O pluralismo pode ter como meta práticas normativas autônomas e autênticas geradas por diferentes forças sociais ou manifestações legais plurais e complementares, reconhecidas, incorporadas e controladas pelo Estado (WOLKMER, 2011, p. 222).

As AJUP’s, em suas mais variadas atuações, até mesmo pelo referencial teórico que muitas vezes a acompanham (Lyra Filho, Boaventura Sousa Santos, Wolkmer, José Geraldo de Sousa Júnior), deixam entrever em suas práxis a consideração e a legitimidade de direitos forjados na dinâmica dos movimentos sociais, a partir de suas necessidades e autogestões e, não necessariamente, a partir do que o Estado diz o que é o Direito. Isso, principalmente em se tratando de práticas extensionistas, abre possibilidades para que o bacharel em formação reconheça que há um Direito para além dos manuais universitários, dos códigos de lei e dos discursos dos tribunais.

Mas de todas as “teorias críticas” meramente citadas, importa nesta pesquisa analisar mais detidamente a relação entre a AJUP e a Educação Popular, que existe desde as primeiras experiências de assessoria (LUZ, 2008). De fato, entre os pressupostos comuns que parecem existir entre as AJUP’s, segundo Severi (2014, p. 10), está a “adoção de metodologias de trabalho ligadas aos pressupostos da educação popular”.

A percepção majoritária das AJUP’s parece ser, então, que “a educação popular contribui com a mobilização e organização coletiva dos indivíduos destinatários da assessoria popular em busca da efetivação ou reconhecimento de seus direitos” (SEVERI, 2014, p. 46).

Dessa forma, para além de uma “assessoria jurídica”, de atuação tradicional de advocacia, dentro do sistema institucionalizado de Justiça, a AJUP reconhece a sua inserção em um processo educativo, tendo como matriz teórica o pensamento freiriano e a sua dialogia

entre bacharéis em Direito e os movimentos sociais ou demais classes populares. E isso tem sido motivo de debates na RENAJU, uma vez que muitas AJUP's focalizam a educação popular, o seu aspecto formativo, descurando de uma inserção mais jurídico-processual, isto é, mais técnica (ALMEIDA, 2015).

As AJUP's, através da pesquisa-ação, buscam realizar a extensão universitária como comunicação (FREIRE, 1979): o processo de educação popular compreendido não como repasse mecanicista, dominador e antidialógico de conhecimentos, mas como coprodução de saber por sujeitos universitários e populares que o constroem na mesma medida em que constituem a si mesmos. Não se trata, pois, de a universidade educar ou conscientizar a comunidade, pois ninguém educa nem conscientiza ninguém; o processo é de conscientização conjunta (FREIRE, 2001), de educação que rompe com os muros universitários e se assume como prática de libertação na qual todos e todas são sujeitos criadores de conhecimento no bojo da luta por direitos (MEDEIROS, 2016, p. 134).

Pelo menos, desde a década de 70, Paulo Freire já vinha sendo lido e inserido por profissionais e estudantes de Direito como importante crítica à educação bancária que dominava o ensino jurídico (ALMEIDA, 2015). Almeida ainda ressalta as categorias que compõem, em seu juízo, o “quefazer” das AJUP's: “a educação popular, a horizontalidade, o protagonismo estudantil e a amorosidade” (2015, p. 39).

A educação dialógica freiriana, como visto alhures, pautada pela busca de libertação e conscientização do sujeito, contrapõe-se à educação dominadora que, conforme críticas correntes, tem dominado o ensino jurídico desde o seu embrião. De fato, a relação hierárquica estabelecida entre professores e discentes de Direito, bem como entre universitários e comunidade tem forjado “operadores do direito”, técnicos, quando muito, incapazes de perceber a sua formação enquanto práxis educativa, política, e de inserção crítica frente à realidade. Nesta “Pedagogia do Medo”, “Pedagogia do Resultado”, “Pedagogia da Reprodução” e “Pedagogia do Silenciamento” (JÚNIOR, 2015, p. 366) reside a alienação do Bacharel em Direito, a sua coisificação.

A presença da educação popular freiriana muitas vezes é tida como a marca distintiva da AJUP, a qual não presta apenas assistência jurídica (no âmbito técnico-processual), mas assessoria jurídica. Almeida, no entanto, considera que há uma falsa dicotomia entre assistência e assessoria jurídica, uma vez que seria perfeitamente possível “aliar a atuação técnico-jurídica a processos mais amplos que envolver a luta política e a formação de consciência” (2014, p. 17).

A presença do pensamento freiriano, mesmo que com as suas limitações e descontinuidades, instila na formação do Bacharel em Direito o gosto pelo diálogo e pela “horizontalidade”:

Herdaram dessa compreensão de educação popular o gosto pelo diálogo e pela horizontalidade. As práticas da AJUP estão, dessa forma, associadas a uma forte preocupação com o exercício de relações dialógicas horizontais ou não-hierárquicas. Isto se faz presente tanto na forma como concebem as relações internas (tanto dos integrantes de um grupo entre si, quanto entre os diferentes grupos), como na atuação externa, especialmente no momento de trabalhos com a comunidade (ALMEIDA, 2015, p. 236).

A horizontalidade serve como princípio condutor da prática da AJUP, que nos remete à “ecologia dos saberes” de Santos (2007), uma vez que se caracteriza pelo respeito aos discursos e saberes de todos os que participam da construção coletiva das atividades dela: do acadêmico ao lavrador, do estudante de ensino médio ao doutor em letras jurídicas. Contrapõe-se, assim, à verticalidade criticada por Freire (1987), que caracteriza a relação entre os que doutrinam e os que são doutrinados, entre os que impõem a sua vontade e os que a seguem de maneira irrefletida.

Outro elemento que vem a reboque da prática da AJUP é o protagonismo estudantil, isto é, a inserção do bacharel enquanto sujeito de sua própria práxis educacional. Não obstante as limitações oriundas da ausência de vinculação de professores universitários na condução e orientação dos projetos realizados pela AJUP, tal ausência da figura institucional acaba exigindo que os próprios participantes dela forjem o seu processo de aprendizado em tensão com a realidade a ser confrontada (ALMEIDA, 2015):

A AJUP, dessa forma, só pode ser compreendida a partir de uma caracterização contraditória e híbrida: nascem do movimento estudantil, mas querem distanciar-se dele por criticar os seus “vícios” (os mesmo atribuídos aos partidos e sindicatos), pelo que se aproximam da identidade da extensão. Mas o protagonismo estudantil e o teor de combatividade de suas perspectivas ideológicas emprenham de limites as suas limitações institucionais, tornando o lugar da extensão muitas vezes desconfortável (ALMEIDA, 2015, p. 292).

Assim, as ações da AJUP transbordam do ideário institucional de extensão universitária. De certa forma, a institucionalização universitária – consubstanciada em critérios para registro de projetos ou programas de extensão, bem como para financiamento

destes – acaba restringindo as ações da AJUP aos produtos considerados de extensão pelo FORPROEX. Neste sentido, os Bacharéis em Direito consideram que fazem extensão, mas não nos moldes tradicionais, e sim uma extensão universitária popular, crítica, herdeira do pensamento de Freire (1983).

Outro elemento presente nas coletividades em torno da AJUP é a amorosidade. Para Almeida (2015), tal amorosidade está relacionada à capacidade que a AJUP tem de mobilizar afetos, paixões, emoções por meio da ludicidade (poesia, teatro, dança, entre outras linguagens) e do estabelecimento de laços afetivos entre os seus membros e a comunidade. Este aspecto nos remete à amorosidade em Freire.

Segundo este autor, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). O amor, aqui, no entanto, não é invocado por uma questão meramente sentimental, mas como condição essencial para a existência do ato educativo.

Paulo Freire (1996) nos ensina que a amorosidade é uma postura ética necessária às relações educativas. Se só existe educação como prática de liberdade em que há diálogo, este só existe a partir de um encontro amoroso entre os sujeitos que dialogam. Freire ousa falar de amor, de amorosidade, mesmo correndo o risco de ser contestado como um pensador “anticientífico”.

Através da amorosidade, Freire desvela que a relação pedagógica não se ensimesma em um quefazer científico, no sentido de neutro, racional e, por isso, insensível. Ao contrário, o filósofo da educação defende que existe um mundo afetivo a ser conhecido e reaproveitado em prol da luta política pela libertação dos oprimidos.

Neste sentido, o encontro amoroso dos sujeitos possibilita a experiência educacional por excelência, qual seja, a abertura para o diálogo, enquanto exigência ética inarredável da relação entre os seres humanos. Esse é “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28).

O amor exige intercomunicação (diálogo) e respeito mútuo, não apropriação do sujeito amado. Apropriar-se do outro, dominá-lo, é característico do lado avesso do amor, o qual Freire (1987) chama de sadismo – a patologia do amor – fundadora de uma educação bancária.

O diálogo, portanto, enquanto exigência existencial, implica a amorosidade para que possibilite o exercício da palavra de todos aqueles que, mediatizados pelo mundo, o pronunciem conjuntamente, humanizando-se mutuamente. Tal ambiente de aprendizagem refunda a questão da autoridade do professor e da postura ético-política que o sujeito em formação deve ter diante dos outros sujeitos, o que Assis (2008) chamou de trabalhar a diferença dentro da coletividade que constitui a AJUP.

A Educação Popular, o protagonismo estudantil, a horizontalidade e a amorosidade podem também ser vistos no NAJUPAK, o qual passará a ser mais detidamente analisado a seguir.

3.5 A Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK)

Como visto alhures, as atividades de extensão no âmbito da formação do Bacharel em Direito da UFPA se limitaram às atividades de assistência jurídica, cujos exemplos marcantes foram o Núcleo de Prática Jurídica, no campus Belém, ainda em atividade, e o Serviço de Assistência Jurídica e Social, localizado no município de Castanhal. Outras atividades de extensão universitária no curso de Direito restringiram-se à consultoria especializada a alguns municípios (para a construção de normas jurídicas) do Pará ou à realização de cursos de atualização.

De fato, é como se a formação do Bacharel em Direito da UFPA ignorasse os movimentos realizados nas outras regiões do país, no tocante às críticas feitas ao ensino jurídico, bem como às mudanças em torno da política nacional de extensão.

Somente no início do século XXI, mais precisamente em 2004, na UFPA, surgiu – como uma “‘contracorrente’ da formação universitária” (OLIVEIRA; MOURA; SANTOS, 2014, p. 9) – o NAJUPAK, na contramão de um ensino formalista, que se destaca por sua prática pedagógica positivista (MORAES, 2012), a partir do Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias, realizado durante o Encontro Nacional de Estudantes de Direito, em Belém/PA.

Importante ressaltar que, ao serem consultados os Relatórios de Gestão da UFPA e os Relatórios da PROEX, que consolidam os dados relacionados à extensão universitária, o Programa de Extensão do NAJUPAK não foi identificado. Tudo o que se tem sobre o Programa é o seu registro no banco de dados do SISAE, bem como os relatórios finais de

execução do projeto e o plano de trabalho de seus bolsistas. Isto revela uma fragilidade na relação entre PROEX e unidades acadêmicas, no caso, o Instituto de Ciências Jurídicas, quanto ao monitoramento e avaliação das atividades de extensão, mesmo daquelas formalmente registradas.

Como presente nos discursos de outras experiências de AJUP (ALMEIDA, 2015), o NAJUPAK surgiu a partir do inconformismo de estudantes de Direito com o percurso que a sua formação acadêmica estava seguindo no âmbito da UFPA. Sob a impressão de que o curso se afastava sobremaneira da realidade circundante, o NAJUPAK entreviu nos espaços institucionais da extensão universitária (mesmo que incipientes na UFPA) a possibilidade de aproximar-se dos movimentos sociais e da comunidade de uma forma geral (SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

No início, o grupo centrou-se em discussões e debates em torno da construção da AJUP que se queria, sobre sua estrutura, suas atividades e seu perfil. Para este fim, alguns discente do curso de Direito se articularam em rede, antes da existência do NAJUPAK, com estudantes de outros Estados que já vivenciavam experiências de AJUP, como representantes do NAJUP Cosme Velho, do Maranhão, os quais auxiliaram com oficinas de capacitação para a criação de uma AJUP (SANTOS; CAVALCANTE, 2014):

As formações internas contavam com debates sobre Direitos Humanos, Juventude, Educação Popular, Assessoria Jurídica, Direito Crítico, além do exercício com as técnicas de Teatro do Oprimido. Esses acúmulos teóricos e políticos advindos tanto da leitura dos textos selecionados como das discussões na lista de e-mails e participação em encontros, como o ENED 2005, em que o NAJUPAK já se apresentou como núcleo formado; culminaram na escrita do primeiro projeto de extensão do núcleo, que foi enviado no ano de 2006 para o edital SISPIBEX/PROEX, no qual logrou aprovação (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 51).

Somente em 2006, portanto, o NAJUPAK foi formalizado enquanto projeto de extensão, vinculando-se à PROEX, por meio do Projeto “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”. A partir de 2007, o NAJUPAK passou a ser parte do RENAJU. Ao primeiro projeto somou-se, em 2010, o Projeto “A arte e a não exatidão da matéria” e, em 2011, o Projeto “Roda de Diálogos” (SANTOS; CAVALCANTE, 2014). Desta feita, de projeto de extensão, o NAJUPAK passou a ser um programa de extensão, isto é, um conjunto de projetos de extensão enfeixados.

Desde o seu surgimento pode-se afirmar que os principais sujeitos envolvidos na AJUP, ao lado dos estudantes de Direito, foram crianças e adolescentes da periferia de Belém/PA:

Desde o início de suas atividades, o NAJUPAK atuou com questões relacionadas à efetivação de direitos de crianças e adolescentes e o projeto central desenvolvido pelo núcleo, o “Juventude Cidadã” teve diversas fases: 2007 a 2010, quando foi executado na escola José Alves Maia, localizada no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém e tinha como foco principal a realização de oficinas com crianças do ensino fundamental da 5ª à 8ª série; em 2011, continuou com o trabalho com crianças da mesma faixa etária, mas dessa vez atuando na escola Francisco Nunes, localizada no bairro do Guamá; em 2013, o núcleo voltou seu trabalho a estudantes a partir de 15 anos de quatro escolas públicas do bairro do Jurunas em Belém: EEEFM Prof Camilo Salgado, EEEFM David Salomão Mufarrej, EEEFM Profa. Placídia Cardoso e EEEFM Padre Benedito Chaves; finalmente, em 2014, o núcleo atua com estudantes de apenas uma das quatro escolas com as quais trabalhou em 2013, a escola Camilo Salgado (SANTOS; CAVALCANTE, 2014, p. 49).

Vale ressaltar que as ações do NAJUPAK não pararam por aí, articulando-se com movimentos sociais organizados posteriormente, conforme se verá ao analisarmos os discursos dos sujeitos entrevistados.

Muito importante para o surgimento do NAJUPAK, também, foi o envolvimento político-institucional do movimento estudantil, mais precisamente do Centro Acadêmico de Direito “Edson Luís” (CADEL), a partir de 2002, o qual incentivou a estruturação da AJUP no âmbito do curso de direito da UFPA (BERNARDO; MOURA, 2014). Essa vinculação com o movimento estudantil sempre esteve imbricada com o NAJUPAK, não obstante a autonomia crescente que este último ganhou em relação às pautas políticas daquele, posteriormente.

Além da insatisfação com o ensino jurídico (ou mesmo em decorrência dessa insatisfação) e da atuação do movimento estudantil, outros fatores contribuíram para o surgimento do NAJUPAK: o incremento das ações de pesquisa, caracterizado, principalmente, pela aproximação entre graduação e pós-graduação em Direitos Humanos, com a criação do Programa de Doutorado na Pós-Graduação em Direito e consequente reflexão (mesmo que incipiente) em torno do ensino jurídico na UFPA; a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do curso de direito da UFPA, criou espaços para atividades extensionistas, as chamadas “atividades complementares” (BERNARDO; MOURA, 2014).

Como premissas orientadoras de sua práxis, o NAJUPAK considera “A afirmação da indissociabilidade da extensão, pesquisa e ensino; valorização das pessoas e da interdisciplinaridade do ensino; horizontalidade de todos os conhecimentos e a afirmação do saber popular e da cultura como fundamentais” (BERNARDO; MOURA, 2014, p. 59-60).

Através de seu primeiro projeto – “Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres” – o NAJUPAK já evidenciava as matrizes teóricas que iriam fundamentar a sua ação concreta, notadamente, a educação popular calcada no pensamento de Paulo Freire. Não obstante as mudanças que ocorreram nos espaços escolares em que tal projeto foi executado¹⁵, o seu objetivo sempre foi o mesmo.

O projeto objetiva a transformação, de modo a possibilitar a “conscientização” (ação na qual se vai tomando consciência ético-transformativa: libertação) e a prática da razão ético-crítica (crítica comunitária acerca da realidade histórica de opressão e responsabilidade do indivíduo pela valorização do outro) pelos estudantes das Escolas Públicas do bairro do Jurunas, em Belém e pelos discentes da Universidade Federal do Pará, participantes do projeto (RELATÓRIO DE PROJETO/PROGRAMA DE EXTENSÃO, 2013, p. 7).

Inicialmente, o projeto foi executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Alves Maia, localizado no bairro do Telégrafo. Como instrumental para a sensibilização dos alunos da rede pública quanto às violações cotidianas de direitos humanos, a AJUP utilizou-se das técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, com o fito de encenar e, por meio da encenação, discutir os conflitos presentes na realidade dos estudantes, e com o objetivo de atrair os estudantes para as oficinas quinzenais que eram realizadas pelo Núcleo (MATOS, 2014).

Em seu início, do ponto de vista extensionista, no ano de 2007, o NAJUPAK já acumulava atividades fora dos muros da UFPA com as múltiplas atividades acadêmicas, em âmbito local, regional e nacional, o que exigia dos seus participantes uma energia redobrada.

A educação popular preconizada pelo NAJUPAK era realizada por meio do lúdico e de atividades artísticas – como o teatro, a fotografia e a música –, o que revela uma certa

15 Segundo Santos e Cavalcante (2014, p. 49): o “Juventude Cidadã” teve diversas fases: 2007 a 2010, quando foi executado na escola José Alves Maia, localizada no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém e tinha como foco principal a realização de oficinas com crianças do ensino fundamental da 5ª à 8ª série; em 2011, continuou o trabalho com crianças da mesma faixa etária, mas dessa vez atuando na escola Francisco Nunes, localizada no bairro do Guamá; em 2013, o núcleo voltou seu trabalho aos estudantes a partir de 15 anos de quatro escolas públicas do bairro do Jurunas em Belém: EEEFM Prof. Camilo Salgado, EEEFM David Salomão Mufarrej, EEEFM Profa. Placídia Cardoso e EEEFM Padre Benedito Chaves; finalmente, em 2014, o núcleo atua com estudantes de apenas uma das quatro escolas com as quais trabalhou em 2013, a escola Camilo Salgado.

contraposição aos meios mais tradicionais de transmissão de conteúdo, qual seja, a aula expositiva, à maneira das preleções jesuíticas. Todas as estratégias apontavam para um objetivo comum: o estabelecimento do diálogo entre os estudantes de direito e os alunos das escolas públicas frequentadas, entre a universidade e parte da comunidade habitante da periferia de Belém, como forma de produzir conhecimento a partir da realidade concreta dos sujeitos, crianças e adolescentes (SANTOS; CAVALCANTE, 2014).

Durante a práxis do núcleo, a educação popular era confrontada com os desafios para a sua concretização (com a realidade), ou seja, constantemente o NAJUPAK refletia sobre a sua prática, a fim de não incorrer em mais uma forma de educação bancária (FREIRE, 1987), sob a rubrica de “educação popular”, “educação libertadora”, “conscientização”. Assim, para obter o diálogo entre os estudantes de direito e as crianças e adolescentes, alguns procedimentos foram adotados.

Primeiramente, o NAJUPAK aplicava questionários aos alunos das escolas participantes a fim de conhecer a disponibilidade e os interesses dos possíveis sujeitos que vivenciariam as oficinas. Posteriormente, os membros do NAJUPAK, através da observação participante e da pesquisa-ação, começaram a se relacionar com as crianças e adolescentes. Aos sábados, as oficinas ocorriam: todos eram dispostos em círculo e, através de técnicas artísticas, lúdicas, da seleção de “palavras-chave”, intentava-se estabelecer um debate entre os sujeitos, cujas ideias poderiam ser expressas das mais variadas maneiras (BERNARDO; SANTOS; SANTOS, 2014).

Na construção de oficinas de Direitos Humanos, a metodologia de Paulo Freire é, sobretudo, para entender que o conhecimento não vem pronto, ele parte da dialética crítica, na sua contramão encontramos o modelo tradicional de educação bancária, na qual, a academia leva o conhecimento pronto em imposição ao saber local. Na perspectiva de rompimento deste modelo educacional tradicional o NAJUPAK orienta sua atuação ao longo desses anos de existência pela metodologia de educação popular (BERNARDO; SANTOS; SANTOS, 2014, p. 90).

Certamente, no entanto, sendo a educação popular freiriana um processo que exige uma práxis criativa dos sujeitos de diálogo, que se alimenta dos desafios e limitações postos pela realidade concreta, muitas dificuldades existiram durante a execução do “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”, qual seja: intensa rotatividade dos participantes do NAJUPAK; falta de estrutura logística nas escolas públicas participantes;

baixa participação do corpo discente das escolas; a existência de uma hierarquia simbólica entre os alunos de direito da UFPA e os alunos de ensino médio das escolas públicas (BERNARDO; SANTOS; SANTOS, 2014).

Em certo sentido, o NAJUPAK foi uma AJUP focada, portanto, na Educação Popular em Direitos Humanos, não existindo uma atuação técnico-jurídica por parte do grupo, o que fomentava variadas discussões em seu interior (aliás, como ocorria em outras AJUP's do país) sobre se o núcleo prestava uma assessoria jurídica ou se reduzia-se a uma experiência pedagógica (ALMEIDA, 2015).

Além das atividades extensionistas, cujo processo resulta do diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na comunidade que vive, trabalha e produz fora do espaço universitário, o NAJUPAK elaborou diversas intervenções no interior da UFPA, como o projeto “Rodas de Diálogos” e o projeto “A Arte e a Não Exatidão da Matéria”, cujo escopo era voltado para o público universitário.

Ao longo de seus dez anos de existência, o NAJUPAK teve participações em reivindicações políticas, com pautas específicas, alargando ainda mais o envolvimento dos estudantes de Direito com temas pouco trabalhados durante o percurso formativo. Assim, “O NAJUPAK, neste ano (2014), participou de dois atos contra o aumento das passagens na cidade de Belém do Pará” (ALMEIDA, 2014, p. 24).

O NAJUPAK também tem participado das movimentações das mulheres em Belém do Pará, como, por exemplo, no ato pelo enfrentamento à violência contra a mulher, em novembro de 2013; além de se articularem com certas organizações (Coletivo Marias e Marcha Mundial de Mulheres) para realizar formações internas na temática do feminismo (ALMEIDA, 2014, p. 26).

Some-se a isso a aproximação, já nos seus últimos anos de existência, entre o núcleo e os movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Sem-Terra e o Levante Popular da Juventude. De fato, em 2014, em parceria com estes movimentos, os estudantes construíram e participaram do V Estágio Interdisciplinar de Vivência, bem como do “Seminário César Leite: por memória, verdade e justiça” (BERNARDO; MOURA, 2014).

Uma das últimas ações do NAJUPAK, em 2014, foi a organização do Seminário “Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK”, que culminou com a publicação de uma coletânea homônima de artigos de integrantes do núcleo, refletindo sobre a experiência acumulada de 10 anos no campo da educação popular em direitos humanos.

Entre os fatores para o fim do NAJUPAK, pode-se citar: a perda do vínculo institucional com a PROEX/UFPA e, conseqüentemente, do financiamento das bolsas de extensão; o esvaziamento de integrantes do núcleo, seja por ingressarem em outras frentes de atuação política, por encerrarem o seu ciclo de formação enquanto Bacharéis, pelas demandas oriundas dos últimos anos de curso (TCC, prática jurídica, etc.) ou a falta de estrutura logística e apoio do Instituto de Ciências Jurídicas.

4 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: A VOZ EXTENSIONISTA DO BACHAREL EM DIREITO

Nesta seção, enfatiza-se a experiência formativa dos extensionistas no NAJUPAK, buscando-se ouvir as suas representações em torno da formação do Bacharel em Direito, interpretando os discursos à luz do referencial teórico abordado.

Sistematizar as experiências extensionistas dos sujeitos entrevistados é um desafio, isto porque há a exigência de confrontar, constantemente, a práxis extensionista com o olhar epistemológico que tem percorrido toda a presente pesquisa e, principalmente, com o problema que foi proposto desde o início, qual seja, saber qual a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará que participou do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK).

O problema proposto exige a escuta de sujeitos, mais precisamente, dos bacharéis que vivenciaram o que poderíamos considerar uma experiência de produção insurgente do direito (SANTOS, 2002) no Norte do país, uma das primeiras experiências dentro desse viés.

Desta forma, o caminho da pesquisa demanda uma abordagem do tipo qualitativa, pois esta se preocupa com os significados atribuídos à realidade concreta analisada, “as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130). Neste sentido, tornam-se fundamentais as entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os extensionistas do NAJUPAK, desenvolvidas a partir de um roteiro pré-definido (ANEXO A).

Segundo Triviños, a pesquisa qualitativa ainda apresenta outras características como “[...] o ambiente natural como fonte direta dos dados” (1987, p. 128). No presente caso, tal “ambiente natural” é o fenômeno social concreto constituído pela práxis social dos sujeitos no NAJUPAK. A pesquisa qualitativa também é descritiva e está preocupada mais com o processo de investigação do que com o seu resultado, um produto (TRIVIÑOS, 1987), pois busca descrever as origens, as mudanças e as relações em torno do fenômeno concreto, na tentativa de superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) que emerge da realidade.

Por isso, o roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO A) foi construído a partir de questões gerais oriundas do problema de pesquisa e dos objetivos que nortearam a busca pela resposta ao problema, tendo como parâmetro auxiliar o trabalho de Medeiros (2016), que

realizou uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, em torno do Escritório Popular do *Motyrum* da UFRN.

O roteiro foi organizado em duas partes: a primeira se dedica à identificação do projeto pelo sujeito, isto é, a sua relação com o NAJUPAK, como o identifica, como analisa a importância do núcleo para o curso de Direito da UFPA; já a segunda parte cinge-se à relação entre a concepção de Direito que fundamenta a práxis do NAJUPAK e à formação do sujeito entrevistado.

Assim, como em Medeiros (2016), a presente dissertação realiza um estudo de caso histórico-organizacional (TRIVIÑOS, 1987) do NAJUPAK, manejando o máximo de material de pesquisa existente que verse sobre o núcleo, uma vez que este é relevante para o nosso problema de pesquisa, enquanto programa de extensão vinculado ao ICJ, cujo embasamento teórico, do ponto de vista do pensamento educacional, foi o pensamento de Paulo Freire; sem falar no ineditismo do NAJUPAK enquanto ação extensionista vinculada a uma rede de ações vinculadas às AJUP's. Segundo Gil, “[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (2002, p. 55).

Na presente pesquisa, o estudo de caso é instrumental, uma vez “[...] que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema” (GIL, 2002, p. 139): qual a função da extensão universitária para a formação do Bacharel em Direito. Para este fim, em termos de coleta de dados, nos utilizamos de “dados de gente” de “dados de papel” (GIL, 2002, p. 141), isto é, tanto de documentos, quanto de entrevistas, pois o estudo de caso, para obter melhor qualidade em suas análises, exige o estudo em conjunto das mais variadas fontes de evidências (YIN, 2001).

Quanto aos “dados de gente”, utilizamo-nos, como já dito, de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que, em algum momento de sua formação universitária, participaram do NAJUPAK, a fim de dar conta dos múltiplos pontos de vista em torno das seguintes categorias: Extensão Universitária, Formação e Direito. O que as entrevistadas têm a nos dizer sobre essas três categorias, a partir de suas práxis educativas no NAJUPAK, proporcionarão um panorama que, à luz do referencial teórico selecionado, contribuirá para a resolução do problema de pesquisa.

E esta é a função mesma da entrevista qualitativa, a qual, é “[...] essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR, 1982 apud BAUER; GASKELL, 2008, p. 64-65). Assim, o nosso interesse não foi arrolar opiniões aleatórias de Bacharéis em Direito que tiveram a sua formação vinculada, em algum momento, com o NAJUPAK, mas explorar um amplo espectro de opiniões, a diversidade de representações sobre as categorias que emergem do problema de pesquisa, bem como dos enunciados dos sujeitos entrevistados, quais são, extensão universitária, formação e direito:

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico (GIL, 2002, p. 134).

Os dados colhidos nas entrevistas foram organizados e sistematizados à luz do que falaram em torno de extensão universitária, da formação do Bacharel em Direito, bem como do Direito enquanto disciplina científica, uma vez que há uma interdependência entre formação em Direito e a concepção de Direito como fenômeno social.

Foram entrevistados 5 (cinco) sujeitos, todos discentes, bacharéis pela UFPA, em cujo percurso formativo, em algum momento, o NAJUPAK fez parte enquanto atividade extensionista. A quantidade de entrevistas, no entanto, não foi aleatória, mas respeitou a saturação dos pontos de vista que surgiram das narrativas, a fim de se evitar o esgotamento e a repetição de ideias, não obstante as diferenças de faixa etária e de tempo de conclusão do curso de direito:

Um ponto chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Há duas razões para esta afirmação. Primeiro, há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida elas são resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali

algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. [...] é um sinal de que é tempo de parar (BAUER; GASKELL, 2008, p. 71).

Outro motivo para a limitação quantitativa de entrevista se deu pela preocupação com o tamanho do *corpus* a ser analisado, levando-se em consideração que cada entrevista, ao ser transcrita, revelou um texto de 10 a 15 páginas, e cada um destes textos foi examinado com profundidade, à luz das categorias de análise selecionadas e do problema proposto, confrontando discursos e identificando “não-ditos” no meio do “dito”. Logo, pensou-se que a quantidade de entrevista foi suficiente para estabelecer um cenário enriquecedor para enfrentar o problema de pesquisa proposto.

Sendo entrevistas longas, teve-se o cuidado de realizar a gravação das falas dos entrevistados com a devida autorização de todos, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como anotações de informações em um diário de campo, o qual forneceu detalhes em relação ao espaço de entrevista, logística, percepções comportamentais do entrevistado, percepções do pesquisador, entre outras particularidades.

As cinco entrevistas foram realizadas presencialmente. Para a seleção dos entrevistados, primeiramente, consultou-se um dos fundadores do NAJUPAK, hoje docente do curso de Direito da UFPA, a fim de que ele indicasse possíveis sujeitos que tivessem vivenciando a experiência extensionista no núcleo. Assim, encontrou-se a E1¹⁶, a qual se mostrou bastante receptiva com a pesquisa realizada. A partir da primeira entrevista foi-se ampliando o contato com outros sujeitos que vivenciaram o NAJUPAK, os quais foram sendo convidados para darem voz à sua experiência.

O universo de extensionistas que passaram pelo NAJUPAK é extenso. Ressaltamos, portanto, que o critério de seleção das entrevistadas não foi aleatório, mas obedeceram o fato delas terem feito parte do NAJUPAK em diferentes etapas dos seus 10 anos de existência. A E5, por exemplo, está desde 2006 no núcleo, isto é, desde o início de sua institucionalização como projeto de extensão, enquanto a E1 participou dos últimos anos de existência do NAJUPAK, estando ainda no último semestre do curso de Direito da UFPA. Tal diferenciação temporal enriquece as diversas perspectivas dos sujeitos – situados em diferentes momentos de seu período formativo – em relação a sua formação como Bacharéis em Direito.

16 Os sujeitos entrevistados não terão os seus nomes revelados, por questões jurídicas, sendo identificados doravante, tão somente, como E1, E2, E3, E4 e E5.

Ressalte-se que nos restringimos a entrevistar somente quem foi discente na AJUP, tendo em vista o objeto de pesquisa e a precariedade quanto a presença de docentes à frente do NAJUPAK¹⁷. Ao contrário, os projetos do núcleo sempre foram marcados pelo protagonismo estudantil (ALMEIDA, 2015), como é comum acontecer nas experiências de AJUP. Ademais, interessa-nos mais a compreensão de quem participou enquanto discente do NAJUPAK do que a perspectiva docente, uma vez que falamos da práxis daqueles.

As entrevistas foram precedidas de contatos informais, a fim de se conhecer o maior número de sujeitos com potencial para serem entrevistados. As entrevistas duraram de 60 (sessenta) a 90 (noventa) minutos em locais previamente sugeridos pelo entrevistador, tendo como critérios o conforto, a iluminação, a climatização do ambiente e a possibilidade de gravação da voz com qualidade. Assim, majoritariamente, os espaços utilizados pertencem à UFPA (Instituto de Ciências da Educação e Núcleo de Altos Estudos Amazônicos), sendo que uma única entrevista foi realizada na Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Belém/PA.

Após a realização das entrevistas, os áudios foram degravados, utilizando-se de um programa de reprodução de áudio (*Windows Media Player*), bem como de um aplicativo denominado *Voice Note II – Speech to Text*, o qual foi útil para a realização da degravação automática dos áudios gravados, reduzindo para 4 (quatro) meses o período que foi despendido nessa tarefa. Posteriormente, cada degravação foi revisada de forma manual, já que a transcrição automática não captava todos os detalhes da oralidade como interjeições, pontuação, ou palavras mal articuladas pelo entrevistado. Assim, buscou-se padronizar a apresentação dos textos.

Dirigir-se ao campo de pesquisa reclamou a necessidade de leitura de obras científicas sobre técnicas de pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2008; GIL, 2002; SZYMANSKI et. al., 2002). Muito importante nesse processo foi a dissertação de Medeiros (2016) que compartilha os desafios da pesquisa empírica no âmbito de uma AJUP. Entre estes desafios, podemos citar a complexidade temporal da pesquisa de campo, notadamente na modalidade de entrevista, principalmente em virtude de imprevistos (complexidade na degravação dos áudios e a disponibilidade de tempo dos sujeitos, por exemplo) que podem exigir o redimensionamento do tempo de pesquisa.

17 Ressalvamos a participação da Prof^a. Sumaya Saady Morhy Pereira, que atuou como coordenadora do Programa de Extensão NAJUPAK. Mesmo assim, foi corrente a afirmação, durante as entrevistas, de que quem “fazia” o NAJUPAK eram os discentes.

Ademais, a práxis extensionista do NAJUPAK era bastante dinâmica, pautada muito pela oralidade, pelo diálogo, pela construção coletiva – como reivindicava Freire (1983) – o que exacerbou a quantidade de informações obtidas. A dificuldade em sistematizar essas informações tornou-se desafiador, além de denunciar a ausência de institucionalidade da extensão da UFPA, consubstanciada na carência de relatórios periódicos, da presença de docentes coordenando e requerendo registros e resultados mais detalhados em torno da atividade extensionista.

Em respeito a esta profusão de informações colhidas oralmente, valorizou-se sobremaneira os discursos das entrevistadas, motivo pelo qual decidimos por colocar citações longas e contínuas, a fim de comporem um bloco de dados em torno de uma categoria específica (extensão universitária, formação e concepção de Direito). Não obstante ser esteticamente controverso essa disposição de citações, pensamos ser uma forma de estabelecer um panorama coeso entre os discursos das entrevistadas, mais apto a ser destrinchado nas análises posteriores. Justifica-se também pelo afã de aproveitar, o máximo possível, os dados escolhidos, em observância ao desejo de “escutar” a voz do extensionista Bacharel em Direito.

De uma forma geral, todas as entrevistadas demonstraram certo entusiasmo pela iniciativa realizada em uma Programa de Pós-Graduação em Educação de se estudar o NAJUPAK e a sua relação com a formação do Bacharel em Direito como uma oportunidade ímpar de refletir sobre a formação do Bacharel em Direito, bem como sobre as suas próprias experiências. Tal entusiasmo se manifestou pela admiração de algumas entrevistadas em relação ao roteiro de entrevistas e pelo desejo de falar.

De outro lado, críticas foram feitas em relação à possibilidade da entrevista ser em forma de diálogo, em termos freirianos. Registre-se que a crítica é pertinente, mas pelo lapso temporal pouco extenso da pesquisa em nível de mestrado, optamos por realizá-la em uma perspectiva mais unilateral, a fim de deixar livre a percepção do estudante de Direito quanto a sua própria experiência.

As entrevistas, sendo presenciais, possibilitaram constatar o quanto a ideia de diálogo, em uma perspectiva freiriana, é algo a ser conquistado no mundo acadêmico. Não obstante serem sujeitos familiarizados com a práxis da AJUP, com a educação popular em Paulo Freire, com a ideia de que são sujeitos de sua própria história, as entrevistadas, em alguns momentos de suas falas, demonstraram certa insegurança em seus discursos,

silenciamentos, incertezas se estavam falando “certo” para o pesquisador, que parecia ainda pertencer a um local de fala da autoridade, daquele de quem já sabe e está ali para avaliar e julgar.

Abordando mais especificamente os sujeitos entrevistados, a E1, por exemplo, está no 9º semestre do curso de Direito da UFPA, tendo participado do NAJUPAK até a sua desagregação. A sua entrevista ocorreu no dia 13 de setembro de 2017, em frente à Biblioteca Armando Dias Mendes, localizada no setor profissional do campus Belém da UFPA. A entrevistada se mostrou calma, articulada e à vontade para expor o seu ponto de vista, demonstrando curiosidade ao saber o porquê de a pesquisa versar sobre o NAJUPAK. Propôs uma mudança metodológica: que a entrevista se tornasse um diálogo, não uma narrativa unilateral.

E2 está no 10º semestre do curso de Direito da UFPA e participou do NAJUPAK até o fim de suas atividades. A sua entrevista ocorreu no dia 25 de setembro de 2017, em uma das salas de aula da Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação. Mostrou-se entusiasmada com a pesquisa por ter experiências com movimentos sociais antes mesmo de fazer parte do NAJUPAK.

E3 está em uma Pós-Graduação (*lato sensu*) vinculada ao Núcleo de Altos Estudos Amazônico, motivo pelo qual a sua entrevista se deu neste espaço, no dia 10 de outubro de 2017. Não obstante o seu linguajar eivado de jargões de quem tem ampla vivência em movimentos sociais, se mostrou tímida em se expor em uma entrevista. Muitas vezes, durante a execução do procedimento, pediu para que a gravação fosse interrompida a fim de articular melhor as ideias que se propunha à publicação.

E4 é mestre em Direito Agrário pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás. A sua entrevista ocorreu em 18 de outubro de 2017 no Instituto de Ciências da Educação. Em sua entrevista, se mostrou alegre em poder contribuir com a pesquisa, inclusive oferecendo livros e outros materiais que, em sua visão, poderiam auxiliá-la. Ao contrário dos demais, participou ativamente de outra AJUP no Pará, o Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Isa Cunha, o qual influenciou a sua decisão de estudar profundamente o Direito Agrário em uma perspectiva mais crítica.

E5 é advogada popular e professora de português; a sua entrevista se deu no dia 31 de outubro de 2017 na Ordem dos Advogados do Brasil. De todas, foi a entrevista mais objetiva. A entrevistada se mostrou bastante segura de si, de sua experiência e práxis enquanto

advogada popular. Mostrou-se uma entusiasta das atividades da AJUP, não obstante a sua consciência das limitações das experiências de assessoria jurídica popular, seja no âmbito universitário, seja em outros espaços de práticas.

Partindo das falas destes sujeitos, da análise documental e do referencial teórico e bibliográfico já utilizado, subsidiaremos as análises das entrevistas com base nas três categorias emergidas do problema de pesquisa: extensão universitária, formação e direito.

4.1 Concepções de extensão universitária em sua relação com o ensino e a pesquisa

Em se tratando de extensão universitária, resta claro que há uma separação, na percepção das entrevistadas, entre o que consideram a “extensão universitária tradicional” e a “extensão universitária popular”, sendo esta última preconizada de acordo com a pedagogia de Freire (1983). Assim, consideram que o NAJUPAK fazia parte do tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo, notadamente, um viés mais extensionista.

[...] a Extensão é justamente o pilar que tenta ou se propõe a sair do espaço universitário. O NAJUPAK, em todos os seus anos de atuação, mesmo antes de eu participar do núcleo, sendo um projeto de Extensão, de educação que se propõe a sair do espaço universitário, em todos os seus anos de atuação, sempre teve a extensão (e a gente trabalhava com escolas públicas) como seu principal ramo de atividade (E1).

[...] Extensão Universitária para mim, para além de instrumentos normativos e resoluções que existam sobre o tema, que a própria universidade sanciona, sempre teve um viés mais assistencialistas. A extensão universitária como uma contrapartida de pesquisas e de atividades que a universidade desenvolve para a sociedade dá um sentido a uma expressão que é muito vaga que é a função social da universidade dentro de um contexto maior de comunidade local. Então, para mim, a extensão sempre se constituiu como uma forma do assistencialismo, entendendo a universidade como uma autarquia do Estado, como um espaço que congrega ações dos três poderes dentro do campus. [...] então sempre me vem em mente, para além do discurso oficial, um viés mais assistencialista e eu acredito que fazer extensão popular caminha no sentido oposto a esse assistencialismo; caminha no sentido de se colocar como assessor, como um educador popular, para utilizar a expressão do Paulo Freire, se colocar como alguém que escuta mais do que alguém que vai falar ou ensinar alguma coisa ou detém um determinado conhecimento, construindo ali com os sujeitos que estão envolvidos pelo processo educativo, que se constitui também como um espaço alternativo de pedagogia desse espaço pedagógico não escolar. Então, acredito que extensão sempre tem esse viés mais assistencialista e a extensão popular não, a extensão popular tem um viés mais educativo, mais pedagógico e que de fato faz com que a gente tenha uma visão maior do nosso papel ocupando uma faculdade de direito ou qualquer faculdade que seja (E2).

[...] Existem muitas concepções de extensão universitária e a prática do NAJUPAK enquanto um grupo de extensão trazia nessas concepções uma atuação mais libertadora, mais emancipatória dentro do direito, da nossa perspectiva enquanto direito, mas a extensão em si, ela é basicamente aquilo no que eu acreditava, era numa extensão que procurava atuar dentro dessa interdisciplinaridade, não se isolando o curso de direito porque era uma Assessoria Jurídica. O termo assessoria, sendo um termo jurídico, às vezes assustava muita gente. Diziam que não tinha nada a ver com a psicologia, nada a ver com a economia, nada a ver com artes, só que na verdade tivemos pessoas da economia, da psicologia, não lembro de outros cursos também, atuando nessa extensão. Então acreditamos nessa extensão como uma parte desse tripé educacional (ensino-pesquisa-extensão), mas também não uma extensão pela extensão, tinha que ser uma extensão com o objetivo de nos trazer novas perspectivas da nossa realidade, seja dentro da universidade, seja nos nossos cursos, ou fora da universidade, no campo profissional também (E3).

[...] Então, sempre foi apresentado que o NAJUPAK era uma extensão popular e sempre era muito frisado que isso é um pouco diferente da extensão tradicional justamente porque a gente pensa a partir da ótica dessa troca, que a universidade ela não vai levar conhecimento, levar coisas, mas vai haver uma troca entre a universidade e a comunidade, é o nosso retorno para comunidade e vice-versa, então, justamente pautada na teoria de Paulo Freire, eu acredito que é uma extensão popular, que a ideia que seja uma extensão pouco diferenciada não apenas para assessorar tecnicamente a comunidade, mas que a gente vai dar um retorno de todo investimento que a comunidade faz na gente, mesmo que indiretamente, eu vejo muito isso. E acho que seria assim uma atividade de extensão que, por muitas vezes, tem uma linha tênue com o movimento estudantil, já que, em alguns momentos, é inevitável a gente se envolver na questão política, que algumas vezes também tem um perfil um pouco de pesquisa porque, para poder exercer uma boa extensão, a gente tem que estudar, tem que pesquisar. [...] Por que qual a ideia da extensão? É que os alunos vão para a comunidade para fazer algo pela comunidade. Só que acho que a proposta da extensão popular é um viés não só de uma “mão única”, na qual o aluno vai lá e “deposita” algo e faz algo a mais; ele vai aprender também e, para além disso, é um retorno que a gente dá para comunidade. Não é apenas um favor, não sei, não saberia bem explicar se nesse sentido é popular. [...] No final das contas eu acho que a extensão ela é muito positiva para o estudante, ela é mais positiva para os estudantes do que para a própria comunidade. Quem aprende, quem se forja de novos conceitos, de uma nova realidade é o aluno, sabe; a comunidade eu nem sei se se transforma tanto assim, mas com certeza o aluno se transforma muito mais (E4).

[...] A gente optou por ser um programa de extensão universitária porque a gente queria justamente fortalecer e renovar a extensão universitária. Na época, a extensão universitária em direito era o NPJ (Núcleo de Prática Jurídica) que é um atendimento individualista e bastante clientelista (E5).

Interessante a consciência que as entrevistadas têm em relação à discussão entre a extensão universitária no curso de Direito enquanto assistência jurídica e assessoria jurídica.

Reproduzem, assim, um “dilema histórico” (ALMEIDA, 2015) presente nos debates travados na RENAJU, que considera essa dicotomia como essencial para a atividade de uma AJUP: enquanto a assistência jurídica tradicional seria uma práxis reiterativa que fortalece o discurso individualista, patrimonial, positivista na formação do Bacharel em Direito; a assistência jurídica popular fomenta uma práxis criativa (VÁZQUEZ, 2011), pois possibilita uma pedagogia inventiva que se alimenta dos desafios e limitações postos pela realidade concreta, dialeticamente conflituosa ao dar ao estudante de Direito a possibilidade de compreender o fenômeno jurídico em relação ao seu contexto social mais amplo.

Mas, por outro lado, concordamos com Almeida (2015) ao dizer que a dicotomia entre assistência jurídica e assessoria jurídico é falsa. A “perspectiva da assessoria pode não estar livre do assistencialismo. Por sua vez, um trabalho de assistência jurídica não implica necessariamente em assistencialismo” (ALMEIDA, 2015, p. 261). Tudo depende da práxis da AJUP em relação aos sujeitos que entra em contato.

Como visto alhures, o curso de Direito da UFPA, desde a década de 60, tem tido práticas extensionistas de caráter assistencial, vinculado aos seus núcleos de prática jurídica, tanto em Belém, quanto no interior do estado do Pará. Não minorando a importância do Núcleo de Prática Jurídica na formação do Bacharel em Direito, mas correntes críticas são feitas sobre a sua capacidade de efetivamente trazer profundidade para a experiência deste, tendo em vista a própria concepção de Direito que ali é engendrada (ALMEIDA, 2015; LUZ, 2008).

Ademais, ressalte-se a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na experiência com o NAJUPAK. As experiências de AJUP mobilizam a realidade concreta na formação do Bacharel em Direito e a realidade concreta não pode ser dissociada em espaços estanques de ensino, pesquisa e extensão: isso somente acontece na abstração:

Então esse é o NAJUPAK. Ele é um projeto de extensão universitária, até na perspectiva mais ampliada da extensão, que na época muita gente fazia o tripé como estaque: o ensino na sala de aula, a pesquisa nos livros e a extensão era só o repasse de informação. A gente entendia a extensão muito mais aproximada da práxis freiriana de que ao mesmo tempo que a gente ensina a gente aprende, faz pesquisa e extensão juntos. Então, a gente fazia extensão indo nas comunidades fazendo trabalho, mas de lá a gente também fazia a pesquisa, então, os integrantes do NAJUPAK publicaram vários artigos e TCC's dentro do mesmo trabalho (E5).

Como vimos, a extensão universitária representa a dimensão da universidade que melhor expressa a práxis humana, isto é, a concepção de que o conhecimento se alimenta da teoria como projeto dialeticamente relacionado com a ação humana (VÁZQUEZ, 2011; KONDER, 1992).

Pode-se depreender, ainda, das falas em torno de “extensão universitária popular”, que o termo “popular” denota mais do que um compromisso com os oprimidos e marginalizados da sociedade, mas desvela a concepção freiriana de que a extensão universitária tem de ser “comunicação” sob o risco de se tornar antidialógica e, por conseguinte, educação bancária (FREIRE, 1987). Daí a ideia de extensão universitária como “via de mão dupla”, concepção, inclusive, propugnada pelo FORPROEX.

As entrevistadas parecem ter a convicção de que o NAJUPAK fazia essa extensão popular e que esta “via de mão dupla” era alcançada. Questionadas, porém, mais especificamente sobre se achavam que o método freiriano realmente era executado durante as atividades do núcleo, demonstraram certa hesitação em afirmar que tinham assumido todas as implicações da pedagogia de Freire, ressaltando as dificuldades de formação e conhecimento dos membros do NAJUPAK quanto ao ideário de educação popular em Paulo Freire.

O contato com a pedagogia freiriana contribuiu para que a horizontalidade (ALMEIDA, 2015) fosse uma premissa da práxis do NAJUPAK. A iniciativa em se abrir para a escuta do outro – as crianças e adolescentes de escolas públicas da periferia –, para o contato com os mais diferentes saberes e concepções de realidade, nos remete, também, à ecologia dos saberes, a qual já abordamos (SANTOS, 2007). O NAJUPAK, como a maioria das experiências de AJUP, possibilitou a interdisciplinaridade entre ciências (psicologia, economia, direito, etc.), bem como entre saberes (saber dos universitários e saber das crianças e adolescentes).

O NAJUPAK foi um período de grande aprendizagem, de grandes possibilidades, assim como academicamente pude explorar muito a universidade a partir do NAJUPAK, tanto pelo contato com outros cursos e outros saberes, até na medicina, que parecia tão distante do direito (E5).

A extensão propriamente dita transcende a obrigatoriedade das práticas jurídicas nos escritórios modelo das faculdades de Direito e, uma vez que ultrapassa os muros da universidade para alcançar a coletividade, tais práticas “se enriquecem no contato com espaços comunitários e/ou movimentos sociais, aprendendo a exercitar o diálogo intercultural com as experiências jurídicas e jurígenas que estes grupos esboçam em suas práxis reivindicatórias” (GÓES JUNIOR, 2014 *apud* NORONHA, 2016 p. 177).

[...] A extensão universitária também tem outra função: a de proporcionar aos atuais e futuros profissionais do Direito uma maior sensibilidade e solidariedade com os problemas do “outro”, do diferente, do marginalizado, do excluído, levando-os a ter um maior contato com a sociedade e com a vida humana, pois (só) há vida além dos autos dos processos, manuais, livros esquematizados, *vade mecuns*, bibliotecas e salas de aula (NORONHA, 2016, p. 232; 238).

A noção de ecologia de saberes, bem como a extensão, enquanto comunicação (FREIRE, 1983) não são dados na realidade concreta, mas são construídos ao longo do processo formativo, principalmente em se tratando de universitários que vão ao encontro de crianças e adolescentes moradoras de bairros periféricos de Belém/PA. Desta forma, não poucas vezes, estes estudantes se viram como “inferiores” diante daqueles que aparentemente detinham o saber sobre os direitos humanos, isto é, o estudantes de Direito da UFPA.

[...] quando a gente falava que era da universidade eles ficavam assustados porque, para eles, às vezes, é que parecia estar muito distante a universidade dessas pessoas. Então, sempre olhavam a gente como se a gente tivesse em um posto acima deles e “caraca”, vocês são da universidade? Vocês são do curso de direito? Tinha sempre uma dúvida, um questionamento, mas também perpassou por um processo de construção de confiança coletiva de eles poderem falar sobre temáticas que eles não tratavam em suas casas (E3).

Percebe-se, portanto, que há um risco, nem sempre calculado, de que os estudantes de Direito reproduzam essa hierarquização de saberes, mesmo sob um discurso de “boas intenções”, de educação popular, superestimando mesmo o processo de transformação da realidade. A AJUP possui limitações em relação à possibilidade de ressignificar a realidade perante a coletividade com que se relaciona. Como disse E4: “a comunidade eu nem sei se se transforma tanto assim, mas com certeza o aluno se transforma muito mais”.

Quanto às ideias freireanas, é notável certa inclinação generalizada em utilizar a proposta da *educação popular* como um “método” absolutamente independente de uma intencionalidade crítica e transformadora, a despeito da veemente contraposição de Paulo Freire a esta perspectiva. Circula certa variante de uma “educação popular festiva”, um processo educativo “alegre”, com seus cartazes coloridos expostos com hora marcada nas *comunidades*, geralmente longe das lutas mais radicalizadas dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados na sociedade de classes. Trata-se do “ilariê” da educação popular, “dando um alô” animado para “os pobres”, sem maiores compromissos com as lutas sociais. Um verdadeiro exercício de *cidadania* sem conflito, que reivindica amparo nas ideias de Paulo Freire. Em alguma medida, a AJUP também é alcançada por essa

perspectiva. As “boas intenções” assistencialistas muitas vezes são alimentadas quando os estudantes imaginam que o processo de *transformação social* terá como norte a *conscientização* dos *direitos humanos*, por exemplo. Daí que a *educação popular em direitos humanos* passa a ser concebida como o carro-chefe desse processo de *transformação*, em lugar dos enfrentamentos dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados na sociedade de classes contra as forças do capital. A questão passa a depender, supostamente, do nível de *consciência* que esses sujeitos têm a respeito dos *direitos humanos* (ALMEIDA, 2016, p. 167, grifo do autor).

A práxis do NAJUPAK focou, predominantemente, a educação popular em direitos humanos de crianças e adolescentes. As falas das entrevistadas deixam entrever um superdimensionamento dessa educação popular, sem que a acompanhasse um projeto político mais geral. Isso tem relação com a crise das esquerdas no mundo (ALMEIDA, 2015). Muitas práticas insurgentes no Direito desviaram o olhar de um projeto revolucionário para uma defesa dos direitos humanos e promoção da cidadania. Ademais, o período de um ano para a execução de um projeto de extensão, bem como a intensa rotatividade de discentes no projeto, impede uma articulação mais organizada em prol da transformação social de uma realidade.

Essa indefinição – entre o NAJUPAK enquanto projeto político, luta contra opressões, educação conscientizadora e o NAJUPAK enquanto programa de extensão voltado para promover experiências educativas “diferentes” em espaços periféricos – pode ser constatada pelas incertezas das entrevistadas em posicionar o NAJUPAK somente como uma atividade de extensão ou como militância política, vinculada ao movimento estudantil, o que se constata em outras AJUP’s (ALMEIDA, 2015).

O NAJUPAK colocou em debate a própria concepção de universidade e a política extensionista da UFPA, notadamente do curso de Direito. Muito frequente, por exemplo, o relato, quase denunciativo, de que as atividades de extensão no curso se restringiam às atividades de pesquisa, restritas aos muros da universidade:

[...] O que costumamos ver, normalmente, nos projetos de extensão e que a realidade tem mudado um pouco nos últimos anos, mas, normalmente, os projetos de extensão, mesmo sendo de extensão, tem um corpo muito mais de pesquisa, se restringindo, ou à pesquisa bibliográfica – fazendo levantamento bibliográfico, etc. –, ou tem um campo de atuação que ainda é restrito à universidade (E1).

O NAJUPAK, nasceu em uma época em que a institucionalização da extensão na UFPA, via FORPROEX, estava em seu início, logo, poucos projetos ou programas de

extensão estavam registrados e consolidados. No caso do NAJUPAK, sendo uma atividade interdisciplinar, com múltiplas ações, as entrevistadas relataram as dificuldades que tiveram em adaptar as atividades com a AJUP dentro dos indicadores propostos pela PROEX/UFPA (seus relatórios, produtos de extensão, parâmetros de avaliação, etc.), além das dificuldades estruturais:

[...] a gente encontrou também muita dificuldade, ao longo desses 10 anos, de se constituir, por conta de orçamento, para desenvolver as atividades. Apesar de enxergar como crescente essas políticas de valorização da extensão universitária, elas estão muito aquém da valorização que existe para com a pesquisa universitária. Existe uma hierarquia dentro da universidade muito grande, então é difícil conseguir auxílio para o desenvolvimento dessas atividades, ainda mais uma extensão que não vai trazer resultado quantitativo para universidade, mas vai trazer resultado social para comunidade, então, acredito que essa relação ambígua que a gente tem para com o que é institucional, para com o que é gerenciar ou para com o que é burocrático. Ao mesmo tempo que a gente entende a importância da disputa desses espaços, a gente encontra uma série de dificuldades para conciliar visões com eles, então acho que essa é a principal limitação do NAJUPAK (E2).

Essa dificuldade em se adequar aos parâmetros institucionais foi um dos obstáculos encontrados pelo NAJUPAK para manter o acesso às bolsas de extensão e, por conseguinte, o regular funcionamento de suas atividades. Algo muito presente na fala dos sujeitos, portanto, foi a desvalorização da extensão enquanto atividade acadêmica séria, que enriquece a pesquisa e o ensino por meio da práxis.

4.2 O lugar da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito

Quanto à formação em bacharelado em Direito, as entrevistadas frisaram pontos que já foram ressaltados anteriormente: o protagonismo estudantil na construção da AJUP (ALMEIDA, 2015), o estabelecimento de uma distinção entre a formação proporcionada pelo curso de Direito da UFPA e uma formação paralela, realizada a partir das experiências no NAJUPAK:

[...] quanto à formação curricular eu acho que a experiência na prática de AJUP acaba rompendo bastante com as perspectivas ou com os objetivos profissionais que muitas das pessoas têm quando entram no curso de direito porque, assim como o curso de medicina, de engenharia, o direito ainda traz

essa carga ideológica de ascensão social muito forte, então, quando as pessoas entram no curso, ou elas vêm com a perspectiva de advogar – e aí, normalmente, são pessoas que já têm alguma influência, têm algum familiar no ramo e seguem por esse caminho – ou, por outro lado, é concurso público. São as duas principais vertentes que uma pessoa que entra no curso de direito decide seguir. E aí, nesse meio e com a proposta que a própria grade curricular traz (e por isso que não chamam à toa de grade curricular, já que fecha alguns caminhos institucionais e não dão a perspectiva da amplitude que o Direito pode alcançar) a experiência em AJUP traz justamente o contato com pessoas, com movimentos, com realidades que fazem com que a gente repense os nossos objetivos e repense qual a funcionalidade que a gente vai dar para o diploma que a gente vai ter depois de 5 ou 6 anos. [...] E é claro que o NAJUPAK desempenhou uma função extremamente importante, por isso que eu disse, pela perspectiva que eu tinha de carreira profissional quando eu entrei e depois que eu fui me reconhecendo, reconhecendo também as outras realidades com as quais eu tive contato dentro da universidade, eu acho que é uma função muito mais da gente sair da nossa zona de conforto, porque, por mais que a gente tenha hoje também a questão das cotas, a gente tenha um acesso à universidade muito mais diversificado, esse espaço institucional às vezes tem um papel de tentar homogeneizar as pessoas e é possível que às vezes a gente esqueça o nosso lugar, sabe, de onde a gente veio, qual é a nossa realidade. [...] Eu te falei que eu acho que essa perspectiva de resistência mesmo no curso de direito, através da prática da extensão universitária, consegue resgatar e trazer uma realidade que muitas vezes a institucionalidade, a faculdade de direito e as grades daqui de dentro, tanto a grade curricular como as outras que nos cercam, não permitem. Eu acho que os principais aprendizados foram de conseguir lidar com o coletivo de associar o crescimento individual com crescimento coletivo, porque a gente é o núcleo, não tinha uma hierarquia e um dos princípios da AJUP é o protagonismo estudantil (E1).

Acho que a relação dessas concepções para com a formação curricular na graduação é uma relação assim de disputa do espaço institucional e da ideologia do curso, é uma relação que não é tão pacífica porque a gente enfrenta uma série de dificuldades para trazer essas discussões para dentro do curso e, se trazer a discussão já é difícil, quem dirá trazer os sujeitos que constituem essas discussões: os sem-terra, sem-teto, criança e adolescente, enfim, galera que está organizada e resistindo na periferia, o movimento feminista, de diversidade sexual e de gênero. É muito difícil trazer os movimentos populares para o âmbito do direito da UFPA. A gente faz direito, estuda direito no meio da Amazônia e a gente não vê refletido no ambiente do direito, no ambiente acadêmico e no ambiente profissional esses rostos populares, essas vozes, então, é uma relação muito conflitiva e que só encontra um espaço profícuo para o desenvolvimento no âmbito da extensão popular, porque isso não é possibilitado no ensino, no sentido mais restrito na sala de aula, e não é possibilitado na pesquisa. [...] E eu considero fundamental o papel que o NAJUPAK teve para a minha formação. Uma importância de me fazer enxergar a mim mesma como um sujeito desses debates e dessas lutas e não tanto assim para a minha formação profissional estrita. O fato do NAJUPAK ter possibilitado um contato meu com categorias sociais e com movimentos sociais e populares fez com que eu me organizasse também em movimentos sociais e populares e entendesse bandeiras e lutas como minhas bandeiras e lutas também. Então,

pessoalmente, foi a porta de entrada para outros espaços fora do ambiente acadêmico e que são espaços pedagógicos também, que a gente aprende muito, e não constituem a universidade como a gente enxerga, como a tradição ocidental traz esse conceito de universidade, essa perspectiva de universidade (E2).

[...] Existia um grande contraponto que nós costumávamos fazer dentro da universidade no curso de direito e isso não escapou a crítica à grade curricular do ensino de direito, não escapou da gente fazer essa crítica, da gente implementar essa crítica a nossa formação, é uma formação prioritária voltada para disciplinas. A gente tem uma grade curricular voltada muito mais para uma dogmática do direito, ou seja, em que a gente tem a lei como fonte e tem muitos manuais falando sobre as leis, explicando a lei, dizendo sobre a lei. Óbvio que o NAJUPAK desempenhou funções na minha formação enquanto bacharela de direito, porque foi uma militância dentro desse processo e isso foi desenhando também os meus caminhos. Por exemplo, o fato de hoje eu ter um objetivo de ser professora universitária também vem das formações que tive no núcleo, da concepção que o núcleo conseguia me apontar em relação ao direito e quais as características que uma operadora do direito deveria ter, além das características que eu não gostaria de ter dentro do curso direito. Uma dessas características era ser uma profissional que reproduzisse ou colocasse um direito na sala de aula que não trouxesse a emancipação de consciências. Verdadeiramente eu não saberia dizer se quando eu for professora eu terei a capacidade de provocar uma emancipação, uma abertura na consciência, mas com certeza eu ia tecer caminhos que pudessem fazer com que houvesse essa emancipação, ou trazer, seja nas discussões, seja na própria atuação em si. E o NAJUPAK trouxe as diversas concepções jurídicas que me faz atuar hoje. Então, por exemplo, até hoje faço especialização, até na própria produção científica isso me deu uma perspectiva de entender que existe também uma disputa no cenário científico, existe uma disputa do conhecimento, existe um acirramento de conflitos em torno do conhecimento mais acessível ou um conhecimento que está sempre voltado para uma determinada camada da sociedade. O acesso às leis ou o dogmatismo jurídico, o excessivo uso do “juridiquês” em peças profissionais, tudo isso sim eu estou pontuando, mas a formação que eu tive no NAJUPAK me proporcionou perceber a vida dessa forma, na vida profissional, acadêmica e pessoal (E3).

Eu acho, desde o princípio, quando iniciei no NAJUPAK, eu já comecei a pensar a graduação de forma diferente, a pensar como a educação, a grade curricular, às vezes, é muito engessada. [...] Foi nesse período, graças ao NAJUPAK, que eu comecei a ter contato com pesquisadores, enfim, autores que trabalham outras perspectivas de direito, por exemplo, como Boaventura; a gente lia bastante o Boaventura e tinha os brasileiros como o Jacques Afonsin, que é advogado popular, que também pesquisa essa questão do direito crítico. Então, acho que me acompanha até hoje, assim, eu não consigo pensar as coisas do meu dia a dia sem pensar de forma crítica, sem pensar de forma política, então acho que faz toda diferença. [...] Acho que a função do NAJUPAK foi estabelecer o contato com esse outro lado jurídico, outra possibilidade, esses outros atores jurídicos e sociais que trabalham no meio jurídico que são os advogados populares. Acho que na universidade, de modo geral, a gente não tem contato; quando a gente entra, pensamos: eu vou ser juiz; a gente nem sabe às vezes que existe promotor, defensor,

procurador, a gente fala vou ser juíza, vou ser advogado e ponto e, depois, com o passar do tempo, a gente vê que é possível ser advogado popular, a gente vê que é possível ser juiz e ter uma criticidade, ser diferente. Acaba se tornando um pouco diferente assim, um profissional não tão padrão (E4).

O NAJUPAK foi aquele gueto de suspiro e até de inconformação com a realidade que a gente tinha na época na universidade. Até nem sei muito como está hoje, mas na época a gente tinha um ensino um pouco sucateado, alguns professores que não tinham muito compromisso ou que simplesmente ensinavam direito o dado, que está escrito na lei. [...] Então, a gente se reunia para fazer um estudo paralelo e era aquilo que “dava um gás”, dava a ideia de que existe muito mais do que isso dentro do direito, existiam autores como o Luis Warat e outros que trazem essa perspectiva crítica e reflexiva, estudos sociológicos que veem essa questão da sociologia jurídica, estudos como Boaventura de Sousa Santos, que traz muito esse debate, então, vinha explicando porque que o direito é assim e porque que a gente não tem que aceitar as coisas como são. Então, o NAJUPAK influenciou na formação dessa perspectiva de não aceitar o direito posto e entender que todo cidadão é um agente da mudança e de que não foi sempre assim, o direito não foi sempre assim, ele foi construído em determinado momento histórico e isso tem várias implicações. Então isso implicou grandemente a compreensão do que é o direito e como se relacionar com esse direito (E5).

Interessante o termo usado por uma das entrevistadas em relação ao espaço de atuação do NAJUPAK e ao curso de Direito da UFPA: “gueto” (E5). Um gueto sugere a ideia de isolamento, do estabelecimento de fronteiras por causas externas adversas. De certa forma, o NAJUPAK viveu uma relação conflituosa com a estrutura institucional do curso de direito da UFPA, uma “disputa do espaço institucional e da ideologia do curso” (E2).

De início, pode-se distinguir dois tipos de formação: primeiro a formação “oficial”, proporcionada pela instituição universitária, com seu percurso curricular, seu quadro docente, suas normatizações, seu espaço e logística, voltada para a formação técnico-profissional, de cunho liberal, individualista, pautada pelo positivismo jurídico, pela leitura de manuais de direito e livros mais técnicos (MORAES, 2012). Os sujeitos que vivenciaram as experiências do NAJUPAK tiveram contato com a crítica que se faz ao ensino jurídico desde, pelo menos, a década de 70, principalmente através do “Direito Achado na Rua”, propugnado por Roberto Lyra Filho (LUZ, 2008). Da mesma forma, as leituras em torno de Paulo Freire e outras correntes ditas “críticas” do direito despertaram o inconformismo com a própria formação.

O NAJUPAK proporcionou uma formação orientada ideologicamente ao Bacharel em Direito (ALMEIDA, 2015), com todos os problemas e virtudes que isso implica. Por exemplo:

[...] A dificuldade era de formar essas novas pessoas para atuar em assessoria jurídica popular, porque não é uma formação simples (só fazer relatório, estabelecimento de dados e sistematizar), é uma formação que mexe com a nossa formação pessoal, de perspectiva, entendimento de vida, de reconhecimento, de identidade (E1).

Antes de adentrar propriamente na práxis do NAJUPAK, o Bacharel em Direito se via inserido em um processo formativo para assumir-se enquanto sujeito e protagonista de sua própria formação. Esta formação perpassava pela discussão, rodas de diálogo e debates em torno de temas secundarizados no curso de Direito como as questões de gênero, de diversidade sexual, o extermínio da juventude negra, a questão agrária, reforma constitucional, entre outros temas que emergiram da memória das entrevistadas.

Sobre essa formação no âmbito da AJUP, diz Luz (2008) que as AJUP's promovem uma verdadeira Paidéia, ou seja, propiciam uma visão de mundo, de formação e pedagogia diferenciada, contraposta ao modelo de ensino jurídico tradicional.

Os “ajupianos”¹⁸ também iniciavam um contato com autores não tão populares nas ementas disciplinares do percurso curricular oficial, como Boaventura de Sousa Santos, José Geraldo de Sousa Júnior, Roberto Lyra Filho, Paulo Freire, Carlos Wolkmer, Thomaz Pressburger, Karl Marx, Antonio Gramsci, entre outros, os quais compõem uma ampla diversidade de vertentes teóricas que pensam o direito, a educação e a sociedade a partir de vieses mais complexos.

Outro fator muito presente nas entrevistas é a ideia de que a vivência no NAJUPAK deu novas perspectivas profissionais aos discentes. E1, por exemplo, critica o lugar comum posto ao discente de direito: aquele que sonha com a ascensão social através do recebimento de vultosos salários, oriundo de cargos públicos rentáveis (Magistratura, Procuradorias, Promotorias, etc.) ou de uma carreira bem-sucedida na advocacia; porém que não possui a consciência de sua importância, enquanto sujeito, para a construção de uma sociedade mais equitativa, que não se posiciona ideologicamente ao lado das classes sociais trabalhadoras, mas reproduz uma visão elitista do direito.

O discente *ajupiano* se forma com outro perfil profissional porque vive problemas reais que afligem os sujeitos subalternizados da sociedade. Na AJUP, o discente começa questionando o seu próprio objeto de estudo (O que é o Direito?), e a se enxergar como sujeito de debates e lutas.

¹⁸ Designação muito utilizada nas entrevistas para denominar aqueles que vivenciaram as experiências nas AJUP's.

Desta forma, superam uma lógica linear que, muitas vezes, impregna a prática jurídica de um Bacharel em Direito – na qual o raciocínio jurídico limita-se a submeter a realidade às normas jurídicas –, e encaram a sua atividade enquanto práxis jurídica, na qual o direito não se resume a uma dimensão (a Lei), mas às múltiplas determinações que lhe garantem concreticidade (KOSIK, 1976).

Não poucas vezes ouvimos das entrevistadas que o NAJUPAK as ajudou a desejar outros caminhos profissionais, como os da advocacia popular ou do magistério superior, fazendo um verdadeiro contraponto àqueles discentes que, em sua formação, vivenciaram os espaços tidos por tradicionais nos cursos de Direito (estágios em escritórios de advocacia e órgãos públicos), mediante o desenvolvimento de algumas características: o protagonismo estudantil (ALMEIDA, 2015); a capacidade de fazer uma releitura da dogmática jurídica; a habilidade de pensar interdisciplinarmente e a abertura para o diálogo e para o trabalho coletivo.

Outro ponto a ser discutido é a concepção de universidade que depreende das narrativas. Ao revés de uma concepção de universidade originada no medievo, que perpassou a universidade moderna, na qual o espaço universitário é garantido a uma classe social específica, voltada para a formação de elites, as entrevistas ilustram o que Santos (1999) chamou de democratização da universidade, enquanto apelo dado à instituição para que não só seja frequentada por classes sociais diferentes, como tenha uma prática socialmente responsável:

A universidade, para nós, não deve ser uma universidade elitizada, uma universidade que serve a uma educação para uma determinada camada da sociedade. A gente acredita na possibilidade de que outros sujeitos possam construir o espaço da universidade e que esses outros sujeitos também sejam capazes de construir uma educação libertadora, de construir uma educação que não seja puramente bancária, que seja uma educação em que realmente tenha um retorno para a sociedade e, principalmente, para uma camada da sociedade que, apesar de morar no entorno da universidade, muitas vezes não é a que ocupa esse espaço. Então, tem um sentido de universidade que rompe com os muros da universidade, que populariza a universidade, que amplia o acesso da universidade e essa é a perspectiva que as assessorias jurídicas (e esse termo “universitária”) traz no seu bojo (E3).

[...] um dos meus sonhos de ser professora é ativar um núcleo de extensão porque eu acho que é imprescindível para a formação do aluno e para a formação humana dentro da universidade. Acho que a universidade fica muito mais bonita, muito mais viva se tivesse contato com outras pessoas de

fora, seja movimentos sociais, sejam as escolas de bairro, enfim, achei que era uma ideia bem interessante. (E4).

A ambígua relação entre a “formação oficial” e a formação preconizada no âmbito do NAJUPAK gerava uma dificuldade constante para a existência do núcleo, que contribuiu, inclusive, para a sua desagregação: a dificuldade em equilibrar as atividades oriundas das disciplinas acadêmicas (provas, estágios, atividades complementares, etc.) com as atividades originadas na AJUP (oficinas, rodas de diálogo, debates, etc.):

[...] eu acho que um grande problema nosso, assim, enquanto organização (o que me dói muito) que acabou tudo ou deu uma pausa, não sei, mas é de que a gente não consegue atuar em diversas frentes, isso para mim é muito claro. Eu, por exemplo, fazia pesquisa na universidade então já estava aqui. Então eu conseguia fazer pesquisa e extensão porque já estava vivendo aqui, mas você não consegue participar do NAJUPAK, participar da política, participar de mil atividades, acho que uma grande lacuna que acompanha a gente desde o princípio é essa (E4).

Logo, em algum momento de sua formação o discente tinha que escolher entre concluir o curso de graduação, satisfazendo as obrigações do percurso curricular oficial, ou realizar as atividades do NAJUPAK, as quais demandavam tempo e esforços consideráveis, dado o protagonismo estudantil, premissa da AJUP.

4.3 Concepções de direito e práxis educativa crítica

Como dito acima, a concepção de Direito influencia, necessariamente, na sua práxis educativa, isto é, da maneira que este é compreendido; e ele predominantemente foi compreendido idealisticamente, seja pelo jusnaturalismo, seja pelo positivismo normativista. Assim ele é ensinado.

A AJUP, como já visto, foi formada e compreendida a partir de várias correntes teórico-práticas de Direito, conhecidas academicamente como “teorias críticas do direito” (direito alternativo, pluralismo jurídico, educação popular, direito insurgente, etc.), e isto não passou ao largo das narrativas das entrevistadas. Ao contrário, assim como a formação parece cindir-se em duas (a formação tradicional e a formação no âmbito do NAJUPAK), o ensino do Direito gera concepções conflitantes sobre o que seria a “coisa em si” do Direito (KOSIK, 1976).

Se a ciência do Direito, preconizada pela pedagogia oficial do curso de Direito da UFPA – pautada pelo positivismo (MORAES, 2012) – ignorava a dinâmica social e a dialeticidade entre direito e sociedade, o isolando das determinações sociais (a pseudoconcreticidade do direito), a práxis educativa na AJUP partia da ideia de que havia um direito construído socialmente, um direito achado na rua, não necessariamente vinculado ao poder legislativo estatal, não menos legítimo:

O NAJUPAK, através da extensão universitária, traz uma perspectiva diferente de construção do que é o direito. Acho que no primeiro semestre do curso a gente parte para essa reflexão do que seria o direito e, dependendo do professor que a gente tem contato, a gente pega as diversas perspectivas do que seria o direito. O direito pela perspectiva das assessorias jurídicas universitárias populares tem uma perspectiva popular. É o entendimento do direito que o professor José Geraldo trabalha bastante a partir da experiência que ele tem com AJUP, com assessoria jurídica popular do direito achado na rua, que também tem uma vertente para o marxismo, de questão de consciência de classe, de entendimento de realidade, fundada também e, principalmente, pela metodologia da educação popular de Paulo Freire. Então, a concepção do direito do núcleo das assessorias universitárias, que eu conheci pelo menos, sempre trazem essa vertente do direito crítico, de fugir da estrutura dogmática e conservadora que muitas vezes a gente tem no curso de direito (E1).

O NAJUPAK possui autores fundamentais para nortear a ação concreta e também a escrita, a redação, a metodologia e a produção teórica, e dentro desse rol de autores tem o Roberto Lyra Filho, sendo que é o principal autor, que vai trazer esse panorama de direito alternativo, tem o Antônio Carlos Wolkmer, que vai fazer uma historicização do fenômeno jurídico no Brasil, é um dos autores que traz a perspectiva da história do direito e memória para o nosso país, tem também o Michel Miaille que também tem esse viés de direito alternativo. Eu enxergo essa inserção do NAJUPAK com esses autores de direito alternativo. Esses autores vêm trazer exatamente essa perspectiva alternativa de direito, mais associada à luta dos movimentos sociais e populares e de categorias sociais que possuem alguma dificuldade associativa ou organizativa (E2).

Não somente José Geraldo de Sousa Júnior, mas também Roberto Lyra Filho é um nome constante entre os discentes que vivenciaram experiências em AJUP's, principalmente em virtude do chamado “Direito Achado na Rua”, corrente teórica que se concretizou em projeto transversal na UNB, perpassando por práticas de ensino, pesquisa e extensão de reconhecimento nacional e internacional.

A concepção teórica de O Direito Achado na Rua exige a superação de algumas visões que, por sua tradição no mundo jurídico, aparecem à

primeira vista como óbvias. A primeira delas é a separação entre teoria e prática, muito comum nos manuais de direito e no cotidiano jurídico, onde está presente a separação entre um momento no qual haveria a elaboração teórica sobre o direito, sobretudo sob forma dogmática, e outro, no qual é feita a aplicação do direito nesta perspectiva teórica, ambos completamente separados um do outro, a tal ponto de, por vezes, gerar antagonismo entre uma visão teórica e uma visão prática do direito. O Direito Achado na Rua questiona essa divisão, na medida em que assume não haver teoria sem prática e prática sem teoria (SOUSA et al., 2010, p. 45).

De fato, não poucas vezes, a ideia de práxis, a qual vai de encontro à cisão estabelecida entre teoria e prática, foi invocada pelos discentes entrevistados como uma atividade criadora, capaz de mobilizar as críticas em torno do próprio ensino do Direito na UFPA, ao ponto de se insurgirem contra o isolamento das disciplinas do curso e seu aspecto “conservador”:

Então, o NAJUPAK, para mim, pela experiência prática que eu tive com ele, mas também pelas reflexões a partir dessa experiência, sempre se mostrou como um instrumento de resistência ao direito dogmático, ao conservadorismo do curso de direito e é uma proposta de discussão de temáticas que muitas vezes são engolidas pelo nosso próprio sistema, pela nossa pedagogia hermética de estudar códigos, de estudar teorias liberais ou teorias com uma vertente mais eurocêntrica, com fontes principalmente europeias (E1).

Tanto o “Direito Achado na Rua” (SOUSA JÚNIOR, 1987, SOUSA et al., 2010), a pedagogia freiriana (FREIRE, 1987), quanto a “Ecologia de Saberes” de Santos (2007) dão espaços para o que se convencionou chamar de interdisciplinaridade. O Direito, sendo uma totalidade que está em relação dialética constante com a sociedade, é um fenômeno que, para ser compreendido, necessita ser confrontado em todas as suas determinações sociais, a fim de ser apreendido para além do fenomênico (KOSIK, 1976):

O meu principal aprendizado, particularmente, mas acho que se estende também ao coletivo na trajetória do NAJUPAK, é essa compreensão de que o direito não é algo pronto, acabado, um fenômeno fechado, mas é algo vivo e que está sendo constantemente reelaborado e redesenhado na dinâmica dos movimentos sociais, e isso para mim é um aprendizado. Eu tenho convicção nessa afirmação de que isto foi o legado do NAJUPAK e acredito que os meus companheiros de jornada também pensam da mesma forma (E2).

Outra corrente teórica muito comum nas falas das entrevistadas é o pluralismo jurídico, que se articula com o “Direito Achado na Rua”, ao criticar o monopólio do Direito

por parte do Estado. Na esteira dos textos de Antônio Carlos Wolkmer (2001; 2002), as discentes mostraram ter tido contato com a reflexão em torno do Direito que possui variadas fontes de legitimação, do Direito que surge da reivindicação dos grupos sociais subalternizados, do Direito enviesado ideologicamente:

A ideia de um direito alternativo, no qual existe o direito que é dado pelo Estado, mas também existem outros direitos que são construídos pelas outras comunidades e outras culturas, que em alguns casos se manifestam em oposição, mas em alguns casos convivem plenamente. Então, o NAJUPAK vem dessa perspectiva do direito plural, ele não é um direito só do Estado, não é só aquele dado pelas leis, o direito é bem mais do que isso. E aí ele traz a perspectiva justamente crítica para dentro da graduação quando a maior parte das disciplinas e do conteúdo, que na época ainda era a grade curricular, era extremamente estanque. A gente estudava as vezes códigos quase do império (E5).

Então, esses debates que procurávamos desenvolver no núcleo e, muitas vezes, isso não representou algo legal para as pessoas que entendem o direito como a letra da lei, porque ele trazia esse termo popular. As pessoas que construíram o Núcleo (que não era um movimento) eram estigmatizadas dentro do curso, então vários estereótipos eram impregnados no núcleo, enfim, uma visão de quem estava de fora e de quem concebe o direito hegemônico na universidade, o direito monista, positivista. As perspectivas estereotipadas de quem construiu o núcleo partiam dessas pessoas que acreditavam que direito é esse positivado, a letra da lei, a norma.

Então, o NAJUPAK representa um núcleo de assessoria jurídica e de extensão dentro do direito, especificamente aqui na Universidade Federal do Pará, ele representa um grande contraponto em relação ao direito hegemônico que é transmitido para os alunos, para a maioria dos estudantes e das estudantes do curso de direito. [...] Então a importância dele era trazer essa perspectiva popular do direito, de que o direito não tem a sua base só no direito oficial do Estado, ele é um direito que a gente pode encontrar nas ruas, em conjunto com os movimentos sociais na beira do rio Guamá, junto a outras comunidades (E3).

A concepção pluralista do Direito parece sugerir, segundo as narrativas, que aqueles que vivenciaram o NAJUPAK possuem uma concepção do Direito concreto, real, fruto de uma práxis consciente (VÁZQUEZ, 2011), em contraposição aos demais discentes do curso de Direito da UFPA, que teriam uma visão idealista, positivista e pseudoconcreta do Direito (KOSIK, 1976). Ademais, o Pluralismo Jurídico desenvolve a sensibilidade em torno de outras formas de resolução de conflitos, criadas comunitariamente, para além das amarras estatais, restritas às atividades do Poder Judiciário e ao manejo dos diplomas legais.

Porém, nenhuma das correntes teóricas supramencionadas superaram a frequência com que a Educação Popular freiriana apareceu nas falas das entrevistadas. De fato, como já

mencionado, o NAJUPAK foi uma AJUP cuja atividade precípua era pedagógica, consubstanciada na educação em direitos humanos de crianças e adolescentes, a partir do pensamento de Freire:

E a gente tentava enxergar o Direito como um fenômeno vivo que, de alguma forma, estava manifestada nas vidas desses sujeitos e no discurso deles. Então, acredito que ter essa postura diante das atividades e do desenvolvimento das atividades é cumprir com os preceitos da educação popular freireana (E2).

A assessoria está envolvida dentro de uma discussão contra-hegemônica do direito, ela não está somente no campo teórico, ela também está no campo prático e esse campo prático não é também somente o que a própria assistência jurídica ensina, ou seja, resolver alguma demanda específica de um jovem, etc., não é só isso a assessoria jurídica, ela engloba a assistência, mas ela vai para além, porque fomenta o debate dentro das assessorias sobre um direito alternativo. Também constrói, para além dos muros da universidade, ou para além dos muros do direito do poder judiciário, uma concepção emancipadora do direito em que as pessoas, a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, eles possam ter um acesso que muitas vezes a linguagem rebuscada do direito ou o distanciamento do direito em si não proporciona para as pessoas. Então, a assessoria jurídica tem a ver muito mais com a emancipação do sujeito do que com a utilização das leis e normas, ou de uma pura assistência jurídica pela assistência jurídica (E3).

As experiências, as próprias experiências de atuação nas escolas, de ver a realidade diferente das escolas (pois a gente trabalhou com escolas diferentes durante os anos de atuação), de lidar com os adolescentes, de ter o conhecimento da realidade de vida deles e de como eles tinham uma maturidade, às vezes, até maior que a nossa para tratar determinados assuntos e, talvez, é sempre a prática que ensina, por mais que a gente leia, formule e teorize, a prática ensina o que nenhuma teoria, nenhum estudo bibliográfico pode ensinar e, quando a gente estuda sobre Paulo Freire, a gente estuda sobre educação popular e a questão do educador e educando, a quebra da hierarquia entre as pessoas e a gente consegue ver como a gente ia para escola, por exemplo, achando que, por serem adolescentes (foi o último período em que a gente trabalhou com pessoas de ensino médio, de 14, 15 e 16 anos) a gente foi morrendo de medo achando que eles não iam contribuir, que eles não iam falar, que eles não sabiam nada do que a gente estava conversando e, na verdade, eles foram assim brilhantes e falaram de machismo, falaram de racismo, falaram de homofobia e conseguiam se identificar e se colocar nessas pautas. Então, talvez uma das experiências mais impactantes tenha sido, justamente, essa de ver, na realidade, toda a teoria que a gente estudava nos grupos de estudo, de quebrar essa hierarquia, de achar que eles não iriam entender a gente ou que eles não iriam ter a consciência madura o suficiente para estabelecer esse diálogo (E1).

Eu acredito que Paulo Freire sempre foi um Norte para o NAJUPAK e, na medida da própria formação das pessoas que constituíam o núcleo, foi aplicado de forma inequívoca, de forma a surtir efeitos tanto na formação do

estudante, como no diálogo com os sujeitos com os quais a gente trabalhava. A gente procurava fazer rodas de debates, procurava construir leituras da nossa própria realidade com as crianças e adolescentes da escola Camilo Salgado e de outras escolas nas quais a gente trabalhou.(E2).

[...] com essa perspectiva, na prática, a gente tentava pensar em tudo aquilo que Paulo Freire ensinava: que eles são sujeitos de direitos, que são detentores de conhecimento, que não é essa coisa da educação bancária, na qual nós vamos lá depositar, ensinar coisas para eles e que eles vão aprender tudo que a gente ensina. Porque a gente não vai lá ensinar a eles também tem muito a ensinar, é uma troca. Então, eu acho que na prática era isso que fazia a diferença a gente começar a ver a comunidade com outros olhos vê-los como professores nossos também e não como se a gente fosse os professores dele se a gente fosse ensinar as coisas e que eles também têm vasto conhecimento, né?, que poderíamos compartilhar acho que é um pouco isso sim na prática (E4).

[...] então, a gente estudava Paulo Freire para empregar nas nossas práticas, era a nossa metodologia de oficinas e a gente assistia a uma aula completamente diversa do que o Paulo Freire dizia; era uma aula de educação bancária mesmo e isso tornou a gente bastante críticos e bastante questionadores. Eu lembro que a universidade e os colegas conheciam a gente como o pessoal que que fazia confusão porque questionava, porque não aceitava simplesmente o que o professor lesse e dissesse e a gente questionava bastante (E5).

Muitas vezes Freire (1983) é referência para a realização de uma extensão universitária popular que dialoga com a comunidade, preocupada com a conscientização dos sujeitos que tomam parte nessa comunicação, e não tão somente com a prestação de um serviço jurídico tradicional. Freire se torna presença, também, ao percebermos a inclinação das entrevistadas para o diálogo com a comunidade, mais precisamente, para a humanização das crianças e adolescentes que foram atingidas pelo NAJUPAK, não obstante as diversas faixas etárias e níveis de escolaridade.

Ressalte-se, ainda, a importância da “prática” como um fator de retroalimentação e crítica da teoria que norteava a ação do núcleo. Mesmo sem citarem a categoria “práxis”, a disposição em confrontar ação e teoria a partir de um olhar crítico nos remete à importância dada por Freire à práxis histórica, enquanto “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1987, p.21).

A relevância dada ao pensamento freiriano não impediu, no entanto, certas dificuldades que acompanharam a existência do NAJUPAK. Uma delas foi a ausência de aprofundamento teórico-prático em relação aos referenciais teóricos recepcionados pelo núcleo. De fato, o protagonismo estudantil, já mencionado, fazia com que discentes, ainda

inexperientes em termos de leituras e formação intelectual, tivessem que lidar com a difícil tarefa de se apropriar de reflexões complexas como a de Freire. Sentindo essa dificuldade, aliás, os membros do NAJUPAK viram a necessidade de realizar parcerias interinstitucionais para se aprofundar no pensamento freiriano, estabelecendo contato, por exemplo, com o NEP (Núcleo de Educação Popular Paulo Freire) da UEPA.

Essa ausência de aprofundamento nos estudos promovidos no NAJUPAK era motivada também pela ausência de acompanhamento de docentes que pudessem orientar as leituras e os debates realizados em torno dos temas selecionados para estudos, bem como pelo estudo assistemático e descontínuo que ocorria no âmbito do núcleo.

Como visto, a rotatividade de membros era uma constante no NAJUPAK, sendo este um fenômeno frequente no interior das AJUP's (ALMEIDA, 2015). Desta maneira, a formação dos *ajupianos* sofria descontinuidades e rupturas, o que enfraquecia a mobilização dos discentes, bem como abalava a sua práxis educativa:

Tivemos uma ajuda bem grande do pessoal do NEP, não sabem o quanto nos ajudavam só de tirar dúvidas da gente várias vezes e também, a gente leu várias coisas, então, na época a gente conseguiu implementar algo bem próximo da proposta do Paulo Freire. Realmente não tinha aquele conteúdo didático a ser ministrado, conteúdo programático, a gente trazia um tema e ia construindo (E5).

Não obstante as mais variadas inseguranças sobre se o NAJUPAK realmente promovia uma educação conscientizadora ou se apenas reproduzia uma educação bancária, sob a pecha de “educação popular”, o fato é que as entrevistadas tinham convicção de que todo ato educativo é um ato político. Desta forma, compreendiam que a educação, a dos outros e a sua própria, possui um compromisso com a libertação, com a conscientização dos sujeitos, com a possibilidade de serem protagonistas de suas próprias histórias. O “como realizar” este processo, no entanto, ficava ao cabo da práxis, pois somente no confronto da ação com a teoria, o processo formativo era refletido e criticado.

Ressalte-se que nenhuma entrevistada falou em “revolução”, mas em conscientização dos sujeitos, em cidadania, em educação (principalmente a educação em direitos humanos). Ao contrário do próprio Freire (1987), que abordava o caráter da revolução que deveria ocorrer, as entrevistadas pertencem a um tempo em que a crise das esquerdas deslocou os seus projetos políticos para a realização de outros ideais, como a cidadania e a concretização dos direitos humanos (ALMEIDA, 2015).

Destaque deve ser feito, ainda, ao fato de que as entrevistadas se viam como sujeitos de sua própria formação e, durante a sua vivência no NAJUPAK, refletiram sobre os papéis sociais que desempenhariam, enquanto profissionais do direito:

Eu acho que a AJUP, além de abrir a perspectiva profissional para atuar, por exemplo, assessorando movimento social, para atuar na questão da assessoria com pessoas que nem tem a possibilidade de acessar o sistema judiciário ou pessoas que, por exemplo, passaram pelos núcleos e hoje são defensores públicos (porque ser defensor público, apesar da atuação diferenciada que deveria ter, muita gente é só mais um concursado que acaba reproduzindo a sistemática). Sim, quando a gente tem pessoas que são formadas desde a graduação com essa perspectiva, com essa consciência da realidade, principalmente da realidade daquelas pessoas que estão demandando algum caso específico, seja individual, seja coletivo, a gente começa a tratar isso de outra forma e acho que o NAJUPAK é importante, tanto no sentido da formação jurídica, de abrir a perspectiva do que é o direito, como a gente pode estudar esse direito dentro da universidade, como também abre as perspectivas de atuação profissional para depois disso e consegue também trazer essa consciência da questão de classe, de gênero, dependendo também do núcleo; no NAJUPAK, eu tive isso.

A tese da professora Ana Lia, da UFPB, fala da importância da AJUP na luta de classes, na questão da transformação social, que é uma das propostas da própria educação popular e que a AJUP também carrega. Ela diz que essa atuação e esse alcance acaba sendo pontual, mas, na verdade, o que a AJUP faz dentro da faculdade de direito é conseguir formar profissionais que atuam para além da AJUP, seja depois na assessoria de movimentos sociais, seja na advocacia popular. [...] Por mais que a gente não consiga, por exemplo, ter permanecido com o NAJUPAK, ele foi extremamente importante para os profissionais que foram formados a partir dessa experiência, porque, senão todas, quase todas as pessoas que eu conheci nessa trajetória de AJUP começaram a trabalhar com movimentos sociais, na assessoria ou na advocacia. Então, todos, de alguma forma, têm algum envolvimento: se trabalha na institucionalidade, tem uma atuação por fora mesmo, que seja em outro espaço de movimento social. Mas a AJUP, eu acho que, para além da atuação que ela pode ter dentro da universidade, que é sim pontual, ela tem a capacidade de formar profissionais que conseguem ter um alcance muito maior quando saem da universidade (E1).

Eu acredito que a diferença é brutal e diz respeito à postura que esse, então estudante e depois, profissional, vai ter perante as demandas que vão chegar até ele, a postura para com sujeitos, o entendimento mesmo da necessidade de se compreender essas discussões, essas teorias, esses encaminhamentos da luta e bandeiras, além de demandas de sujeitos e de organizações. Porque, muitas vezes, há na postura do profissional em direito um distanciamento e um medo e até descrédito com relação à determinadas formas que são legítimas de se organizar perante as próprias demandas. [...] aquele que passa pela experiência de um núcleo de assessoria jurídica popular, ou qualquer programa de extensão popular que exista, vai ter uma postura profissional diferente e relações com a realidade, uma leitura de realidade diferente do profissional que não passou por essa experiência (E2).

Óbvio que o NAJUPAK desempenhou funções na minha formação enquanto bacharela de direito, porque foi uma militância dentro desse processo e isso foi desenhando, também, os meus caminhos. Por exemplo, o fato de hoje eu ter um objetivo de ser professora universitária vem das formações que tive no núcleo, da concepção que o núcleo conseguia me apontar em relação ao direito e quais as características que uma operadora do direito deveria ter e quais as características que eu não gostaria de ter dentro do curso direito. Uma dessas características era ser uma profissional que reproduzisse ou colocasse um direito na sala de aula que não trouxesse a emancipação de consciências, por exemplo. Verdadeiramente, eu não saberia dizer se quando eu for professora eu terei a capacidade de provocar uma emancipação, uma abertura na consciência, mas, com certeza, eu iria tecer caminhos que pudessem fazer com que houvesse essa emancipação (E3).

A gente também fala para quem já está no mercado de trabalho que a gente identifica o diferencial do profissional que saiu do NAJUP, que é um profissional questionador, muito mais aproximado das causas sociais. [...] eu sou advogada popular hoje em dia, então, a gente identifica até dentro da advocacia popular quem vem consubstanciado, quem participou da advocacia popular, dos NAJUP's. Para essa questão do mercado de trabalho a gente veio bem enriquecido mesmo, bem mais substanciado para trabalhar (E5).

Percebem-se referências ao NAJUPAK como um mobilizador de estudos e discussões que possibilitam uma “consciência da realidade” (E1) mais aprofundada, que vai além das percepções tradicionais do que é o Direito e para o que ele serve. A AJUP propicia experiências formativas – através da extensão universitária – que vão além das aulas-conferências, principal metodologia de ensino do curso de Direito desde a sua fundação no país.

O discurso sobre a “desmistificação do direito”, muito propagado pelos profissionais egressos da Paidéia *ajupiana*, se faz presente também na postura destes profissionais, que se abrem para o contato com movimentos sociais e outras coletividades subalternizadas, as quais, seja pelo desconhecimento do Direito (o que inclui a linguagem jurídica, os ritos, os processos, etc.), seja pela precária mobilização social, estão excluídas da legítima capacidade de lutar por seus direitos.

A proximidade com os problemas sociais mais candentes – seus conflitos, lutas por direitos, opressões de toda sorte – faz com que o discente de Direito, uma vez lançado ao mercado de trabalho, tenha mais inclinação a olhar a si próprio e a sociedade como um espaço de luta por direitos e de defesa contra a violações de direitos humanos por grupos subalternizados, tendo como “estalo” inicial (ALMEIDA, 2015) as experiências na AJUP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorando-se a feitura desta dissertação, desde os seus processos iniciais de constituição do objeto de pesquisa, verificou-se uma dificuldade inicial: existiria, no âmbito do curso de Bacharel em Direito da UFPA, alguma problematização em torno da formação do Bacharel em Direito?

Esta pergunta foi respondida de forma indireta através do contato que se teve com um programa de extensão específico do curso: o programa do NAJUPAK. Desta maneira, concretizou-se a articulação da formação do Bacharel em Direito, enquanto sujeito que, através da extensão universitária, abre-se a uma comunicação – na concepção freiriana – com a comunidade externa, notadamente os que vivenciam situações de opressão e de violação dos Direitos Humanos.

Tal articulação deu origem ao problema de pesquisa construído: qual a função da extensão universitária na formação do Bacharel em Direito da Universidade Federal do Pará que participou do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), cujo período de existência se deu no período de 2004 a 2014?

Para chegar-se a alguma consideração final, mesmo que provisória, teve-se que percorrer alguns caminhos de pesquisa: primeiramente, tentou-se construir um curto apanhado da história da extensão universitária. Para este fim, foi necessário, mesmo que ligeiramente, nos remetermos à constituição da universidade enquanto instituição que se tornou mais complexa ao longo dos séculos, reunindo em seu bojo funções sociais como o ensino, a pesquisa e a extensão, de acordo com as necessidades da sociedade que a constituía.

Como o foco sempre foi a dimensão da extensão universitária e a formação de sujeito, teve-se que dar um espaço mais significativo à análise da extensão universitária. Tentou-se, assim, discorrer, mesmo que brevemente, sobre o percurso que essa extensão realizou dentro da universidade brasileira.

Nesta etapa, desvelou-se os conflitos de classe, as ideologias e práticas políticas que permearam os discursos em torno das funções da universidade brasileira, notadamente, da extensão universitária. A intenção, ao final, foi descrever como a política nacional de extensão influenciou o percurso da extensão universitária no âmbito da UFPA, não de maneira isolada, mas dentro da totalidade maior do modo de produção capitalista e da atuação diretiva do Estado, inserido dentro dos antagonismos de classe que caracterizam as relações sociais.

Dentro deste quadro, a extensão universitária, no âmbito do curso de Bacharelado em Direito da UFPA, mereceu um destaque. De início, verificou-se que, historicamente, a extensão universitária em Direito foi pautada por uma práxis reiterativa e espontânea (VÁZQUES, 2011), na qual sobressaía-se a extensão como uma prestação de serviços assistencial – em Núcleos de Prática Jurídica – e o Direito como um instrumento de pacificação das relações individuais, voltado para o treinamento da técnica jurídica, isto é, para a manipulação dos institutos jurídicos forjados por um Direito liberal, individualista e patrimonial.

Dentro dessa práxis reiterativa pouco ou nenhum espaço foi dado à problematização da própria formação jurídica, ou seja, aqueles que vivenciaram essa experiência extensionista não tinham contato com a crítica que se fazia – desde, pelo menos, a década de 50 – ao ensino jurídico praticado nas universidades brasileiras, tampouco tinham o espaço institucional formativo para refletir sobre o próprio Direito que se ensinava, suas variadas concepções e abordagens epistemológicas.

Somente no final do século XX, com a criação do FORPROEX, da Política Nacional de Extensão Universitária e, conseqüentemente, com a institucionalização dessa dimensão formativa da universidade, em âmbito nacional, as instituições universitárias passaram a regulamentar as atividades de extensão a partir de um eixo educacional unificado. Na UFPA, tal fato se vislumbrou na elaboração de seu I Plano de Desenvolvimento Institucional, na aprovação da Resolução nº. 3.298/2005, entre outros documentos institucionais que passaram a regulamentar as atividades de extensão nesta universidade.

Na esfera do curso de Bacharelado em Direito, foi constatada a maior relevância dada à extensão universitária através do incremento no número de projetos e programas de extensão que surgiram no início dos anos 2000, muitos devidamente registrados de acordo com os critérios determinados pela PROEX/UFPA. No entanto, ressaltou-se que o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito, de 2007, silenciou em relação à integração das atividades de extensão no percurso formativo do Bacharel em Direito, devendo-se muito dos projetos de extensão universitária do curso às ações pontuais e desagregadas do currículo, realizadas por parte de docentes mais comprometidos.

Dentro dessa institucionalização, mesmo que primitiva, os projetos ou programas de extensão vinculados ao curso de Bacharelado em Direito revelaram concepções conflitantes em torno do que seria a extensão universitária: enquanto alguns eram propostas de atuação

apenas dentro do âmbito da UFPA, sem o estabelecimento de contato com a comunidade externa à universidade (sendo, muitas vezes, apenas um projeto de pesquisa ou um curso de nivelamento), outros tinham como teoria que subjazia à sua prática a concepção da extensão universitária como uma prestação de serviços assistenciais que, conforme visto, foi a práxis mais comum no curso de Direito.

Apenas um programa de extensão propunha a atividade extensionista enquanto extensão popular, ou seja, comunicação, conforme elaborado pelo pensamento de Freire (1983): o Programa de Extensão de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (NAJUPAK). O NAJUPAK, como visto, faz parte de uma tradição de experiências extensionistas que consideramos uma práxis criativa e reflexiva (VÁZQUEZ, 2011) para a formação do Bacharel em Direito: as experiências de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP).

Analisando o NAJUPAK, como um estudo de caso, percebeu-se que foi um Programa de Extensão que surgiu a partir dos clamores estudantis para uma formação mais prática que possibilitasse o contato dos discentes com os problemas sociais mais candentes. Isso nos remeteu às análises de Santos (1999) em torno da universidade no século XXI, o qual ressalta que a democratização desta perpassou por um apelo à prática, a partir da década de 60, principalmente por parte do movimento estudantil. Tal apelo radicalizava a universidade enquanto instituição que deveria ter uma responsabilidade social.

Assim, o NAJUPAK surgiu, formalmente, em 2006, propondo ser um espaço interdisciplinar e ecológico de saberes, no qual os discentes de Direito procurariam construir conhecimento com a população – mais precisamente, a juventude da periferia de Belém/PA – que vivia fora dos muros da universidade, através da educação popular em direitos humanos, tendo por fundamento de sua práxis educativa o pensamento de Paulo Freire.

Em se tratando de formação do Bacharel em Direito, vimos que o NAJUPAK foi um verdadeiro contraponto à formação jurídica preconizada pelo curso de bacharelado em Direito da UFPA. Enquanto o currículo “oficial” do curso configurava-se em torno de disciplinas jurídicas estanques, da tradicional dogmática jurídica, do positivismo jurídico, das aulas-conferências, o NAJUPAK possibilitou, aos discentes, experiências educativas diferenciadas, evocando temáticas, autores e metodologias de ensino singulares.

Assim, os discentes do NAJUPAK saíam das salas de aula, das aulas-conferências, e aprendiam a debater e sugerir as suas próprias pautas, estudando temáticas como direitos

humanos, reforma agrária, questões de gênero, racismo na periferia, democratização da universidade, entre outros assuntos infrequentes na práxis reiterativa do curso de Direito da UFPA. Autores que analisavam o Direito em outras perspectivas, a partir da sociologia jurídica, da filosofia, da pedagogia – Direito Achado na Rua, Direito Insurgente, Pluralismo Jurídico, Direito Alternativo, Educação Popular, etc. – também eram estudados, para além dos manuais jurídicos que são comuns dentro das salas de aula do curso.

Acresça-se, ainda, o contato com o pensamento freiriano, que abriu a perspectiva dos discentes para o que seria ensinar e aprender o Direito, a partir de uma educação conscientizadora, na contramão da educação bancária predominante nas práticas pedagógicas do curso. No NAJUPAK, portanto, para além das aulas-conferências, os discentes mesmos desenvolviam, junto aos sujeitos atingidos pelas atividades do núcleo, processos dialógicos de educação popular, desde a seleção dos temas a serem discutidos até às maneiras que eles seriam colocados em discussão (por meio da ludicidade, de expressões artística ou das rodas de diálogo).

Em se tratando de extensão universitária popular, o NAJUPAK legou como características virtuosas para a formação do Bacharel em Direito a capacidade de compreender a horizontalidade no processo pedagógico, de ser protagonista de sua própria formação (protagonismo estudantil) e a capacidade de praticar a amorosidade, de acordo com o pensamento freiriano. Essas características revelam uma postura comum entre estes discentes, qual seja, a de estarem conscientes de que fazer parte de uma AJUP é fazer parte de um embate ideológico no seio das faculdades de Direito, tomando partido das classes trabalhadora e demais sujeitos subalternizados na sociedade conflituosa em que vivemos.

Também foi possível identificar algumas limitações e contradições próprias, não somente do NAJUPAK, mas relacionadas à formação de todos aqueles que vivenciaram experiências em AJUP's. Dentre essas limitações tem-se a vagueza da práxis política do NAJUPAK, isto é, os discentes não sabem ao certo como articular a sua experiência extensionista com a contribuição para as lutas sociais mais amplas. Em outras palavras, o NAJUPAK pareceu revelar ações pontuais, voltadas para a promoção da cidadania e dos direitos humanos, em detrimento de um projeto maior de transformação da sociedade, o qual tornou-se fragmentado a partir da crise do projeto das esquerdas políticas (ALMEIDA, 2015). Essas ações pontuais são carregadas de idealismo por parte dos discentes, os quais parecem

sobrevalorizar as ações realizadas na AJUP, em termos de influência para um projeto de transformação da sociedade.

O NAJUPAK também propiciou, como visto, uma formação paralela à formação preconizada pelo curso de Bacharelado em Direito da UFPA. Ocorre, porém, que essa formação tem um caráter descontínuo e fragmentário, dada a constante rotatividade dos membros do núcleo e a ausência de docentes – mais versados na sistematização do aprendizado – que possam convergir e ordenar as variadas leituras realizadas dentro da AJUP, tornando-as mais coerentes, contínuas e profundas.

O NAJUPAK também possuiu uma limitação que não é intrínseca, mas advém do incipiente investimento que é dado à extensão universitária na UFPA. De fato, o núcleo se desagregou, entre outros motivos, por não dispor de linhas de financiamento que garantissem o espaço logístico e o custeio de bolsas para a manutenção de discentes vinculados ao núcleo. Como voluntários, os discentes costumavam abandonar as ações do núcleo tão logo viam a necessidade de arranjar um emprego, um estágio, ou mesmo se dedicar às atividades acadêmicas imprescindíveis para a conclusão do curso.

Não obstante essas limitações e contradições, os discentes que vivenciaram o NAJUPAK serão (ou são) profissionais enriquecidos em suas perspectivas jurídicas. Para além do jusnaturalismo e do positivismo jurídico, predominante na formação em Direito, ainda atualmente, o discente que vivenciou a experiência *ajupiana* é um discente mais próximo dos conflitos sociais, humanizado pela consciência adquirida de que há uma disputa ideológica em torno do Direito, em torno de um contexto mais amplo de opressão e conquistas de direitos.

Ao viver e fazer o NAJUPAK, o profissional do Direito passou a perceber que o fenômeno jurídico, na superfície, possui uma pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), caracterizada pela ideia de que o Direito se resume à lei promulgada pelo Estado (lei em sentido *stricto*), às decisões judiciais (jurisprudência) e aos comentários realizados em torno do texto legal (doutrina), como se ele estivesse descolado de suas condições históricas e sociais. Ao contrário, a AJUP proporciona a crítica a esse Direito harmônico, sistemático, coeso, de cunho liberal-individualista, indo ao encontro de um Direito crítico, que percebe o Direito enquanto um fenômeno social, articulado dialeticamente com outras totalidades (éticas, políticas e econômicas). O discente que vivenciou a AJUP está mais perto, portanto, da “coisa em si” (KOSIK, 1976) do Direito, do que de seu aspecto meramente fenomênico.

Por fim, e não menos importante, o discente forjado nas lutas e aprendizados proporcionados pelo NAJUPAK reconhece-se como um ser inacabado que, protagonista de sua própria formação e história, compromete-se com a práxis criativa de outros sujeitos, por meio da educação popular dialógica e da conscientização, confrontando, constantemente, a teoria que lhe orienta a ação com a prática que orienta a teoria.

Nessa esteira, sugere-se que a nova gestão do Curso de Bacharelado em Direito da UFPA pense na possibilidade de replicar outras experiências de AJUP, dimensionando mais de perto o quão tal experiência extensionista pode contribuir para a formação do seu Bacharel em Direito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Ana L. V. Atuação dos grupos de Assessoria Jurídica Popular Universitária junto às organizações populares. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 12-29.

_____. **Um estalo nas Faculdades de Direito: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular**. 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba. 2015.

_____. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Universitária Popular. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 2, v.2, n. 2, p. 159-193, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001

AMERICAN SOCIETY FOR THE EXTENSION OF UNIVERSITY TEACHING. **Ten years' report of the American society for the extension of university teaching, 1890-1900**. Philadelphia: American society for the extension of university teaching, 1901.

BARRETO, Vitoria F. **Extensão Universitária no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia: mapeamento, conceituações e práticas**. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia. 2014.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BEDÊ, Fayga. S. A importância das disciplinas propedêuticas para o Ensino Jurídico na pós-modernidade. **Anais**. XIX Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDO, Caroline C.; MOURA, Ana P. NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 59-71.

_____; SANTOS, Julyanne C. B. M.; SANTOS; Sanmarie R. NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 86-96.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre o ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. São Paulo: Atlas. 2006.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 dez. 1968.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito**. Parecer CES/CNE 211/2004, homologação publicada no DOU 23/09/2004, Seção 1, p. 24. Resolução CES/CNE 9/2004, publicada no DOU 01/10/2004, Seção 1, p. 17.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

CABRAL, Nara G. **Saberes em extensão universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos**. 2012. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2012.

CALIPO, Daniel B. **Projetos de Extensão Universitária Crítica: uma ação educativa transformadora**. 2006. 129 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo. 2006.

CAMARGO, Arlete Maria M. **A Universidade na Região Amazônica: um estudo sobre a interiorização da UFPA**. 1997. s/n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2009.

CAMPILONGO, C. F. **Assistência Jurídica e Realidade Social: Apontamentos para uma Tipologia dos Serviços Legais**. Coleção Seminários, v. 15. Rio de Janeiro: IAJUP, 1991.

CASSIMIRO, M. R.; GONÇALVES, O. L. **Rumos da Universidade Brasileira**. Goiânia: UFG, 1986.

CASTRO, L.M.C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião**. 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. > Acesso em 15 Fev. 2017.

CASTRO, MARIA G.; ALVES, DANIELA. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926-1988). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70 jul., p. 752-773, 2017.

CATROGA, Fernando. Os modelos de universidade na Europa do século XIX. **Trajetos Revista de História**. UFC, Fortaleza, v. 5, n. 9/10, p. 9-41, 2007.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Edusp, 1996.

CHAVES, V.; MAUÉS, O. C; MEDEIROS, L. Universidade Federal do Pará (UFPA): um modelo de universidade Multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, cap. 9. p. 142-154.

COELHO, Maria do S. da C. **Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA**. 2008. 332 p. Tese de Doutorado (Programa Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2008.

CORREIA, José R., OLIVEIRA, Damião B., ABREU, Waldir F. Elucidação do conceito de sujeito em Paulo Freire. In: ABREU, Waldir F., OLIVEIRA, Damião B., RAMOS, João B. S. (org.). **Entre educação e filosofia: conhecimento, linguagem e pensamento**. Belém: GEPEIF, 2011, p. 261-281.

CORREIA, Ludmila C. Acesso à justiça e Direitos Humanos em saúde mental: contribuições da educação jurídica popular. **Anais**. XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014.

COSTA, A S., ALBUQUERQUE, A. P. M. Os meios não contenciosos de solução de conflitos, o ensino jurídico e o Núcleo de Prática Jurídica do Centro Universitário Christus: por uma formação acadêmica de paz. **Anais**. XXIV Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

COSTA, Maria Raimunda S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2014.

CONRADO, Marcelo M.; PINHEIRO, Rosalice F. Por uma função emancipatória das atividades complementares: a integração do ensino, pesquisa e extensão. **Anais**. XX Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

CUNHA, Luís A. A. **A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DAMASCENO, A., SILVIA, S. M, QUEIRÓZ, P. H. A rede de educação em direitos humanos e o pensamento de Bobbio: a experiência da UFPA em Belém e na Ilha do Marajó. In: TOSI,

Giuseppe (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos e relações internacionais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 433-449.

DANTAS, Francisco C. San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

DERRIDA, Jacques. **O olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIAS, Renato D., MACHADO, Lúcio C. Desafio e potencialidades para o campo da educação jurídica: um “estado da arte”. **Anais**. Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I. XXIII Encontro Nacional do CONPEDI Florianópolis: Conpedi, 2014.

DIEHL, Diego A. Metodologia da assessoria jurídica popular na luta pela realização histórica dos direitos humanos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANDHEP), v. 5. 2009. **Anais**. Belém/PA. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt2/gt02p04.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2009.

DIMOULIS, Dimitri. **Positivismo jurídico**: significado e correntes. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

FALCÃO, Joaquim. **Classe dirigente e ensino jurídico**: uma releitura de San Tiago Dantas. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

FARIA, Dóris S. **Construção conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília, DF: UNB, 2001.

FARIA, José Eduardo. A realidade política e o ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 82, p. 198-212, jan. 1987. ISSN 2318-8235. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67101>>. Acesso em: 26 out. 2017.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. Brasília: Plano, 2000.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dec. 2006.

FILHO, Ilton Norberto R. Trabalho de curso na graduação em Direito: Direito Constitucional, Extensão Universitária e proposta de programa na disciplina de metodologia da pesquisa jurídica. **Anais**. XXI Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

FILHO, Roberto L. **O direito que se ensina errado**. Brasília: CADIR Unb, 1980.

FONTES, Edilza J. O. A invenção da Universidade Federal do Pará. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007a, p. 15-67.

_____. Os anos oitenta e a redemocratização na UFPA (1977-1988). In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007b, p. 121-197.

FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. I. Brasília, 1987 Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Edição Atualizada. Brasil, 2000/2001.

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Amazonas, RS, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, XXXIX, 2016, São Bernardo do Campo. **Carta de São Bernardo do Campo**. São Paulo: 2016. Disponível em: <http://proex.ufpa.br/DIRETORIO/DIVERSOS/CartaSBC.pdf> . Acesso em 20 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Desmistificação da conscientização. In: TORRES, C. A. **Consciência e história: a extensão un educativa de Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire, nº 1, São Paulo: Loyola, 1979. p.105-118.

_____. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURMANN, Ivan. **Assessoria jurídica universitária: da utopia estudantil à ação política**. 96 fls. Monografia (Curso de Bacharelado em Direito). Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2003.

GAMA, Marta, NORONHA, Fabrício S. O saber da experiência e a experiência do saber: a extensão universitária e a experimentação artística como proposta para a formação do Bacharel em Direito crítico/sensível/científico/social. **Anais**. XX Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: FILHO, José Camilo dos S., MORAES, Silvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000, p. 101-162.

GOMES, Rodrigo P. Interface entre a comunidade de oleiros e a AJUP: compreensões sobre o sujeito constitucional e o sujeito oprimido. **Anais**. XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014.

GONÇALVES, R. F. **Universidade e sociedade**: faces da extensão na UFPA. 2004. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2004.

GURGEL, Roberto M. **Extensão Universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores em Berlín. **Logos**, Anales del Seminario de Metafísica. vol. 38, 2005.

JÚNIOR, Álvaro F. de Brito, JÚNIOR, Nazir F. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidências**. Araxá, v.7, n. 7, p. 237-250, 2011.

JÚNIOR. Humberto R, TAVARES, Filipe S. A Extensão Universitária e emancipação social: um relato de experiência do projeto de assessoria jurídica aos portadores de doenças renais crônicas. **Anais**. XIX Encontro Nacional CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010.

JÚNIOR, José H. G. **“O que é o Direito para que se possa ensiná-lo?”**: as percepções dos sujeitos sobre o direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos. 2015. 441 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Fortaleza: UFCE, 1982.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é dialética?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMY, Marcelo. Uma nova definição de Extensão Universitária. **Anais**. Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I. XXII Encontro Nacional do CONPEDI Florianópolis: FUNJAB, 2013.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2006.

LEITE, L. C., ROLIM, T. da C. Direito fundamental à educação: o Estado e a importância do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. **Anais. XXV Encontro Nacional CONPEDI**. Florianópolis: CONPEDI, 2016.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1989.

LUZ, Vladimir de C. **Assessoria Jurídica Popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010, Caxambú – MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. Disponível em: [PP://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf](http://www.anped11.uerj.br/Indissociabilidade.pdf). Acesso em: 15 fev. 2017.

MAIA, Christianny D. **Análise teórico-prática do potencial emancipatório da Assessoria Jurídica Popular como alternativa a serviço dos movimentos sociais na luta pela efetivação de seus direitos**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Fortaleza, Ceará, 2013.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCHETTI, Maria L. **Universidade: produção e compromisso**. Ceará: Edições UFC, 1980.

MARTÍNEZ, Sergio R. **Manual de educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

_____. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

MARTINS, Martha P. M. J. O Direito através do Espelho: contribuições da assessoria jurídica popular às lutas de movimentos populares em torno do direito à terra e ao território. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 2, v. 2, n. 2, p. 51-79, 2016.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, A. S. M. Costa. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula G. Mendes (Coord.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino de das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 83-110.

MATOS, Mariana M. 4 anos de NAJUPAK: relato sobre as conversas de cozinha, a rotina ajupiana e a não exatidão da matéria. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPB, 2014, p. 73-85.

MEDEIROS, Érika L. **Por uma pedagogia da justiça: a experiência de extensão em direito e em direitos humanos do Escritório Popular do Motyrum da UFRN**. 2016. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2016.

MEDEIROS, Isabela. **Assistência jurídica gratuita**: cidadania e emancipação. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

MEIRELLES, Delton R. S.; YAGODNIK, Esther B. A experiência da mediação extrajudicial no Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Federal Fluminense através da Extensão Universitária. **Anais**. XXI Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.

_____. Extensão universitária: bases ontológicas. In: _____. (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa/PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, v. 1, p. 13-33, 2002.

MICHELOTTO, Regina Maria. **A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da universidade**: a experiência da Itália e do Brasil. 1999. s/n. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, 1999.

MIRANDA, Carla. **Na práxis da assessoria jurídica universitária popular**: extensão e produção de conhecimento. 2010. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2010.

MIRRA, Evandro. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MORHY, Lauro. **Brasil**: universidade e educação superior. In: _____. (org.). Universidade no mundo: universidade em questão. Vol.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

MORAES, Cleodir C. A Universidade Federal do Pará em tempos de Reforma Universitária. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007, p. 71-117.

MORAES, Élcio. A. S. **A educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico**: currículo e práticas pedagógicas no curso de Direito da UFPA no horizonte das competências e habilidades. 2012. 191 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2012.

NEVES, Fernando A. F; NETO, José M. B. UFPA: 1988 a 1997, democratização, crise e mudanças. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007, p. 201-243.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, Doris Santos de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB, 2001, p. 57-72.

NORONHA, Evanderson C. A Assessoria Jurídica Universitária Popular como uma proposta contra hegemônica à educação jurídica tradicional. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 2, v. 2, n. 2, p. 220-243, 2016.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Caminhos do diálogo interdisciplinar e intercultural na assessoria jurídica universitária popular. **Anais**. XVII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

_____. Educação popular em Direitos Humanos e pesquisa-ação: articulações de uma prática. **Anais**. XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____; MOURA, A; SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPA, 2014.

OLIVEIRA, Damião B. **A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e éticos-políticos**. 2013. s/n. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2013.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, Jun. 2007.

PAULA, João A. A Extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PAULA, Maria de F. de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

_____. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAZELLO, Ricardo P. **Direito insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito**. 2014. 545 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014.

PEREIRA, E. M. B; SARMENTO, V. V. **Gestão orçamentária dos projetos de Extensão da PROEX/UFPA**. 2010 89 f. Monografia (Especialista em Gestão Orçamentária e Financeira) – Especialização em Desenvolvimento Institucional, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PETIT, Pere. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática: 1990

RELATÓRIO DE PROJETO/PROGRAMA DE EXTENSÃO. **Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular ‘Aldeia Kayapó’**. UFPA/PROEX: Belém, 2013.

RIBAS, Luiz O. **Direito insurgente e pluralismo jurídico**: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000). 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RODRIGUES, Marlúcia M. Extensão Universitária: um Texto em Questão. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 89-126, jan./jun-jul./dez. 1997.

RODRIGUES, Horácio W. **Ensino jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

_____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: RT, 1995.

_____; (Org.). **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

_____. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____; GRUBBA, Leilane S. O direito como um processo emancipatório: a epistemologia dialética no Brasil. **Argumenta** (FUNDINOPI), v. 18, p. 31-62, 2013.

SÁ, Gabriela B. de. A Extensão Universitária em educação jurídica popular enquanto espaço de formação dialógica para o estudante de Direito. **Anais**. XXI Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002b.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: . Acesso em 24 Ago. 2016.

SANTOS, Julyanne C. B. M dos; CAVALCANTE, Breno N. S. NAJUP Aldeia Kayapó: 10 anos em defesa dos direitos humanos. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFPA, 2014, p. 48-58.

SARGES, Maria N.; RITZMANN, Iracy G. O. A UFPA na virada do milênio. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA 50 anos: Histórias e Memórias**. Belém: EDUFPA, 2007, p. 247-289.

SARMENTO, Jorge Alberto Ramos; GOMES, Raphael C. Bacharelismos no Brasil: já não somos mais tão “Moços”... **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 115-142, jan. 2016. ISSN 0101-7187. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/37587/20471>>. Acesso em: 01 maio 2016.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1980.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 19 Set. 2012.

SEVERI, Fabiana C. **Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasileiras: relatório de pesquisa**. Ribeirão Preto: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, 2014.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e Sociedade: cenário da extensão universitária? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambú, MG. **Anais da 23ª Reunião**. 2000. Disponível em: . Acesso em 15 fev. 2017.

SILVA, João B. C. **Financiamento da educação superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008**. 2009. 211 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2009.

SILVA, Terena S. **Extensão Universitária, direitos humanos e cidadania: reflexões sobre a proposta de política de extensão e a prática na Universidade Federal de Pelotas**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

SILVEIRA, Nádia Dumara R. **Universidade brasileira: a intenção da extensão**. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

SOUSA, Ana Luiza L. **A história da extensão universitária**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2000.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Série O Direito achado na rua**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Direito como liberdade: O direito achado na rua**. Experiências populares emancipatórias de criação do Direito. 2008. 338 fl. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília (UNB). Brasília/DF.

SOUZA, Gezilda B. de. **Extensão universitária em campo: possibilidades para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia**. 2014. 88 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

SOUSA, Nair H. B. et al. O direito achado na rua: 25 anos de experiência de extensão universitária. **Rev. Participação**. n. 18. Brasília, p. 43-53, dez. 2010.

SOUZA, Nelinho C. **Discurso, saberes e identidade do pedagogo: memória dos egressos do Curso de Pedagogia da interiorização da UFPA/Marabá**. Marabá, 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá/PA.

SOUZA, Cristina F. L. de. **Política Nacional de Extensão Universitária: análise da experiência do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da UFPA**. Belém, 2013. 138 fls. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2013.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da Universidade e a reforma universitária brasileira**. MEC/I Encontro de Reitores das Universidades Públicas. Brasília, ago. 1972.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TAVARES, Maria das Graças M. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLMANN, Reinholdo A. **A universidade medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Estatuto & Regimento Geral da UFPA**. Belém: EDUFPA, 2009.

- _____. **Informativo da UFPA.** nov/1975. Belém, 1975 [Encarte].
- _____. **Relatório anual de 1979.** Belém: 1980.
- _____. **Relatório anual de 1982.** Belém: 1983.
- _____. **Relatório anual de 1983.** Belém: 1984.
- _____. **Relatório anual de 1984.** Belém: 1985.
- _____. **Relatório anual de 1986.** Belém: 1987.
- _____. **Relatório anual de 1987.** Belém, 1989.
- _____. **Relatório anual de 1988.** Belém, 1990.
- _____. **Relatório anual de 1989.** Belém, 1991.
- _____. **Relatório anual de 1990.** Belém, 1991.
- _____. **Relatório anual de 1991.** Belém, 1992.
- _____. **Relatório anual de 1992.** Belém, 1994.
- _____. **Relatório anual de 1994.** Belém, 1994.
- _____. **Relatório anual de 1998.** Belém, 2000.
- _____. **Relatório anual de 2002.** Belém, 2003.
- _____. **Relatório anual de 2003.** Belém, 2004.
- _____. **Relatório anual de 2004.** Belém, 2005.
- _____. **Relatório anual de 2005.** Belém, 2006.
- _____. **Os Estatutos da UFPA: edição história.** Belém: EDUFPA, 2007.
- _____. **Relatório anual de 2007.** Belém, 2008.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015.** Belém: UFPA, 2011.
- _____. **Relatório de gestão do exercício de 2012.** Belém, 2013.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** São Paulo; Expressão Popular, 2011.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas ao bacharelismo.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

VERAS, Mariana R. **Campo de ensino jurídico e travessias para mudança de habitus: desajustamentos e (des)construção do personagem.** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em

Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2008.

VERAS, Cristiana V, ALVIM, Joaquim L. R. Transformações no ensino do Direito: algumas possibilidades de abordagem teórica/prática da relação entre mediação e prática jurídica. **Anais**. XXI Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2001.

_____. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZENAIDE, Maria de N. T. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia**: a questão dos Direitos Humanos na UFPB. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS

Nome:

Semestre letivo:

A – IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

- 1 Qual a importância do NAJUPAK para o Curso de Direito?
- 2 Qual a sua relação com o Projeto?
- 2.1 Em que período participa ou participou do projeto?
- 2.2 Como essa relação foi estabelecida?
- 2.3 Você teve alguma experiência impactante para você no Projeto? Qual?
3. Como você identifica o projeto e porquê? Você sabe o que são projetos de assessoria jurídica popular? Você acha que o NAJUPAK se enquadra nelas?
- 3.1 Atividade de Extensão? Por que?
- 3.2 Outras opções;
- 3.3 Explorar denominações e conceitos
- 3.4 Por que tem esse nome? (O que caracteriza uma Assessoria Jurídica Popular? etc.)

B – CONCEPÇÕES DO E NO PROJETO NAJUPAK

- 1 O NAJUPAK possui alguma/s concepção de direito que norteia a sua atuação? Qual? (Como enxerga o direito, como a atuação prática traz isso?)
- 2 Qual é a relação entre essas concepções e a formação (curricular) na graduação?
- 3 Você considera que o NAJUPAK desempenha alguma função para a sua formação? Se SIM, qual seria essa função?
- 4 Quais os principais aprendizados nessa trajetória no NAJUPAK?
- 5 Quais têm sido, para você, as principais limitações e lacunas do NAJUPAK?
- 6 O que mais você gostaria de dizer sobre o NAJUPAK?