

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
FACULDADE DE DIREITO

**A ARTE E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSOS CULTURAIS: UMA
LUTA POR DIREITOS HUMANOS NO COMPLEXO DA MARÉ**

MANUELA GOMES SILVA CANDIDO

Rio de Janeiro

2018

MANUELA GOMES SILVA CANDIDO

**A ARTE E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSOS CULTURAIS: UMA
LUTA POR DIREITOS HUMANOS NO COMPLEXO DA MARÉ**

Monografia de conclusão de curso, apresentado à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Oliveira Batista Berner.

Coorientadora: Paula Dürks Cassol

Rio de Janeiro

2018

MANUELA GOMES SILVA CANDIDO

**A ARTE E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSOS CULTURAIS: UMA
LUTA POR DIREITOS HUMANOS NO COMPLEXO DA MARÉ**

Monografia de conclusão de curso, apresentado à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Oliveira Batista Berner

Coorientadora: Paula Dürks Cassol

Data de aprovação: __ / __ / ____.

Banca examinadora:

Orientadora

Coorientadora

Membro da Banca

Membro da Banca

Rio de Janeiro
2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer ao projeto de extensão “A Arte e a Luta por Direitos Humanos do Complexo da Maré” e a todos que participaram dele. Minha passagem pelo curso de direito jamais teria sido a mesma sem a realização desse trabalho.

A minha orientadora e musa, Vanessa Berner, idealizadora dessa iniciativa maravilhosa e com quem conheci a possibilidade e esperança de um direito verdadeiramente emancipador e de uma educação autêntica. Obrigada pela orientação tão atenciosa e carinhosa e pelos grandes aprendizados.

A minha coorientadora e amiga, Paulinha, que com tanta doçura e companheirismo me ajudou em cada etapa desse processo e me passou a tranquilidade que eu precisava para confiar em mim e na minha escrita.

A todos os meus colegas e amigos de pesquisa e extensão, Beta, Vini, Gui, Robertinha, Bru, Fabián, Fran, Pedro, Michele, com os quais participei desse trabalho colaborativo e construí um conhecimento conjunto, fundado na amizade e no afeto.

A Cláudia e aos adolescentes da Maré, que confiaram em nós e nos receberam de modo tão afetuoso e aberto, possibilitando uma experiência maravilhosa com a extensão.

Aos meus pais e a toda a minha família, que me amam e apoiam incondicionalmente e não medem esforços para que eu realize todos os meus sonhos. Devo tudo a vocês!!

A prof. Junya Barletta, por quem tenho grande carinho e admiração, e que me apresentou a pesquisa empírica no direito e possibilitou a minha participação no incrível trabalho sobre Audiência de Custódia.

Aos meus amigos da FND e do Rio, Ma, Maria, Morg, Nath, Saroca, Tammy, Theis, Lete, Ju, Guia, Ka e Léo, que estiveram comigo durante esses cinco anos e contribuíram inegavelmente para a realização desse trabalho. Em especial aos maravilhosos Lore e Vyt, com os quais dividi esses meses de angústia, ajudando, apoiando, reclamando e marcando reuniões para escrever, que na verdade acabavam em vinho, música e comida.

A minha parcerona, Pati, que é pra mim um exemplo de coragem, resistência e solidariedade, e que me acompanhou de pertinho nessa reta final da monografia, me ouvindo e apoiando de maneira única.

A minha grande amiga e companheira Bru, com quem há tantos anos divido o lar e posso contar sempre. Obrigada pelo carinho e compreensão, e por aturar os livros espalhados pela casa.

Ao meu vizinho, Telmo, que no processo solitário da escrita muitas vezes foi minha companhia e com quem as conversas intermináveis sempre me inspiram.

As minhas amigas da vida inteira, Ma, Carol e Lele, que mesmo longe participam de todos os momentos da minha vida e me deram força em todas as horas difíceis.

Amo vocês!

“A educação é um ato de amor e, 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.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Diante da pouca efetividade da noção tradicional dos direitos humanos e da necessidade de repensá-los, nesta pesquisa pretendo abordar uma nova perspectiva sobre esses direitos, apresentando a teórica crítica de Joaquín Herrera Flores, que enxerga os direitos humanos como resultados sempre provisórios de processos culturais de luta por dignidade. Por meio das teorias de Terry Eagleton, Stuart Hall e Herrera, demonstrarei como as ideias hegemônicas de cultura funcionam como meio de dominação para manter as estruturas vigentes. No entanto, é possível reagir, criar, transgredir, ressignificar e transformar aquilo que é imposto. Neste trabalho, discorrerei sobre como podemos fazer isso por meio da arte e da educação ensinada por Paulo Freire. Abordarei ainda, a questão da educação no contexto específico do ensino jurídico, atentando para a necessidade de uma reformulação, como propõe Roberto Lyra Filho. Para tanto, irei relatar a minha experiência no projeto de extensão “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré”, que tem como objetivo promover debates sobre direitos humanos com jovens da Maré, por meio de produções artísticas, e utilizando a pedagogia de Freire. A partir desse relato, pretendo demonstrar como as ideias abordadas nesta monografia foram trabalhadas e construídas na prática e como minha vivência como extensionista foi importante para a minha formação crítica na Faculdade de Direito da UFRJ.

Palavras-chave: direitos humanos, processos culturais, arte, educação, Complexo da Maré.

RESUMEN

Ante a la poca efectividad de la noción tradicional de los derechos humanos y de la necesidad de repensarlos, en esta investigación pretendo abordar una nueva perspectiva sobre esos derechos, presentando la teórica crítica de Joaquín Herrera Flores, que ve los derechos humanos como resultados siempre provisionales de procesos culturales de lucha por la dignidad. Por medio de las teorías de Terry Eagleton, Stuart Hall y Herrera, demostraré cómo las ideas hegemónicas de cultura funcionan como medio de dominación para mantener las estructuras vigentes. Sin embargo, es posible reaccionar, crear nuevas significaciones, transgredir, rebelarse y transformar lo que es impuesto. En este trabajo, discutiré sobre cómo podemos hacer eso por medio de la arte y de la educación enseñada por Paulo Freire. Voy a discutir, todavía, la educación en el contexto específico de la enseñanza jurídica, hablando de la necesidad de una reformulación, como propone Roberto Lyra Filho. Para eso, voy a relatar mi experiencia en el proyecto de extensión “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré”, que tiene como meta promover debates sobre derechos humanos con jóvenes de la Maré, por medio de producciones artísticas, utilizando la metodología de Freire. Desde ese relato, pretendo demostrar cómo las ideas planteadas en esta monografía fueron trabajadas y construidas en la práctica y como mi vivencia en la extensión fue importante para mi formación crítica en la Facultad de Derecho da UFRJ.

Palabras-clave: derechos humanos, procesos culturales, arte, educación, “Complexo da Maré”.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01.....	47
Fotografia 02.....	50
Fotografia 03.....	51
Fotografia 04.....	53
Fotografia 05.....	54
Fotografia 06.....	55
Fotografia 07.....	56
Fotografia 08.....	57
Fotografia 09.....	58
Fotografia 10.....	60
Fotografia 11.....	61
Fotografia 12.....	62
Fotografia 13.....	63
Fotografia 14.....	64
Fotografia 15.....	64
Fotografia 16.....	67
Fotografia 17.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CULTURA E DIREITOS HUMANOS.....	14
1.1 A ideia de cultura e os processos culturais de Herrera Flores.....	14
1.2 Os direitos humanos como processos culturais: uma luta por dignidade.....	20
1.3 A arte como processo cultural: um ponto de resistência.....	24
EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	28
2.1 A educação como instrumento de opressão.....	28
2.2 A educação como prática de liberdade: um diálogo com Paulo Freire.....	32
2.3 A educação jurídica nas universidades.....	37
PROJETO DE EXTENSÃO: A ARTE A LUTA POR DIREITOS HUMANOS NO COMPLEXO DA MARÉ.....	41
3.1 Apresentação do projeto.....	41
3.2 Desenvolvimento do projeto.....	44
3.3 Oficinas: relato, dificuldades e aprendizados.....	48
3.3.1 Oficinas 1 e 2 – direitos humanos, território, pertencimento e afetos.....	48
3.3.2 Oficina 3 – capitalismo, consumo e direitos humanos.....	65
3.4 Situação atual do projeto.....	70
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO

Quando escolhi cursar direito, sonhava com justiça social e em mudar o mundo. Como grande parte dos meus colegas, acreditava que através de leis, do ordenamento jurídico e dos instrumentos estatais, poderia lutar contra opressões, defender minorias e atuar de maneira relevante e transformadora na sociedade.

Ao ingressar na faculdade, me deparei com um currículo de 1995¹ e um ensino majoritariamente dogmático, tecnicista e descontextualizado. A universidade não estava me preparando para viver o mundo por detrás de seus muros, não atendia aos meus anseios de pensar e atuar criticamente e de lutar contra as injustiças. Muito pelo contrário, a faculdade de direito se demonstrou mais um instrumento de manutenção do *status quo* – assim como o direito em si -, onde não somos ensinados a questionar as leis, mas sim a reproduzi-las.

No entanto, sempre há aqueles que transgridem a ordem, que resistem às estruturas impostas e nadam contracorrente. Ao conhecer minha orientadora neste trabalho, a professora Vanessa Oliveira Batista Berner, titular de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da UFRJ e participar do grupo de pesquisa e extensão “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré”, coordenado por ela, outra perspectiva do direito e do ensino jurídico me foi apresentada.

A partir da minha reflexão e atuação no projeto de pesquisa e extensão em questão, passei a enxergar nos direitos humanos uma forma possível de emancipação e transformação por meio do direito, e na arte e na educação, instrumentos importantes para a concretização desse ideal. A arte, porque tem o potencial criativo de sensibilizar, de desnudar mundos, de deflagrar os abusos dos poderes reinantes e subverter aquilo que está posto (HERRERA, 2007). A educação, pois quando esta é fundada na prática de liberdade dos oprimidos, no diálogo e na construção de um conhecimento autêntico, como ensina Paulo Freire, é capaz de formar seres humanos capazes de reagir criticamente ao mundo para transformá-lo (2017).

¹ O currículo da Faculdade de Direito da UFRJ foi renovado em 2014, um semestre após o meu ingresso, como se pode constatar no site da faculdade: <http://www.direito.ufrj.br/>, acesso em 25/06/2018, às 23:28.

Esses direitos humanos que têm o potencial de mudar o mundo não correspondem àqueles tradicionalmente conhecidos e ensinados, que apresentam os direitos humanos como condição existencial de todas as pessoas, garantidos por instrumentos positivados internacional e nacionalmente. A perspectiva dos direitos humanos que pretendo abordar nesta monografia é a da teoria crítica de Joaquín Herrera Flores, que entende os direitos humanos como resultados sempre provisórios de processos culturais de luta por dignidade (HERRERA, 2005), e se mostra como uma alternativa a pouca efetividade dos postulados positivistas e jusnaturalistas.

Dessa forma, este trabalho pretende discutir os direitos humanos como processos culturais, sob a ótica da teoria crítica, e como a arte e a educação podem ser importantes ferramentas para a real efetivação desses direitos. Primeiramente, farei uma reflexão teórica a respeito de cultura, direitos humanos, arte e educação, para, em seguida, demonstrar como esses conceitos foram trabalhados na extensão realizada no Complexo da Maré, unindo a prática à teoria, para possibilitar o que Freire chama de “práxis”²

No primeiro capítulo, discutirei a ideia de cultura e sua complexidade, sob a perspectiva de Terry Eagleton, Stuart Hall e Herrera Flores, como elemento fundamental para entender os direitos humanos. Neste sentido, apresentarei o conceito de processos culturais de Herrera, que são processos de permanente reação frente aos ambientes de relações em que vivemos, e como os direitos humanos podem ser entendidos como processos culturais. Ainda neste capítulo, argumentarei o potencial da arte nos processos de luta por direitos humanos, sendo a arte também compreendida como um processo cultural.

No bojo do segundo capítulo irei debater como a educação que estamos habituados, que tem como prática o depósito de conteúdos descontextualizados - chamada por Freire de “educação bancária” - trabalha para alienar os educadores e educandos e reforçar os poderes dominantes. Nesse sentido, apresentarei a educação como prática de liberdade, por meio dos ensinamentos de Paulo Freire e Bell Hooks, como um processo cultural de formação em que todos os sujeitos devem ser educadores e educandos e construir de um conhecimento crítico emancipador capaz de transformar realidades (FREIRE, 20107). Após, abordarei brevemente essas questões no contexto específico do ensino jurídico, apresentando a teoria de Roberto

² “A praxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017:52).

Lyra Filho sobre uma reformulação necessária nas faculdades de direito e a proposta de projetos de extensão como uma importante iniciativa para a formação crítica dos acadêmicos de direito.

Por fim, no terceiro capítulo farei um relato da minha experiência no projeto de extensão “A Arte e a Luta por Dignidade no Complexo da Maré”, que tem como objetivo promover debates sobre direitos humanos com jovens da Maré, por meio de produções artísticas, se valendo da pedagogia ensinada por Freire. A partir das minhas próprias memórias e conversas com outros membros do grupo, pretendo demonstrar como as ideias abordadas nesta monografia foram trabalhadas e construídas na prática e como minha vivência como extensionista foi importante para a minha formação crítica na faculdade de direito.

Esse esforço parte do entendimento de que o direito não pode ser entendido como um fenômeno isolado, mas deve ser analisado a partir do contexto histórico, social e cultural em que está imerso. Dessa forma, este trabalho se revela como uma pesquisa teórico-empírica de caráter qualitativo, que busca compreender os direitos humanos como processos culturais em constante transformação e a arte e a educação como instrumentos para sua efetivação.

Cumprido esclarecer, por fim, que a escolha por escrever o presente texto em primeira pessoa advém justamente do caráter subjetivo de uma pesquisa empírica. Mesmo buscando por dados reais e objetivos da minha experiência, os meus sentimentos, valores, percepções e condições de gênero, raça e classe contribuíram de maneira indiscutível para o resultado desta pesquisa, que não pretende dizer-se neutra.

CAPÍTULO 1

CULTURA E DIREITOS HUMANOS

Na parte inicial deste trabalho abordarei a ideia de cultura sob a perspectiva crítica de Terry Eagleton, Stuart Hall e Joaquín Herrera Flores, para, em seguida, apresentar os direitos humanos como processos culturais de luta por dignidade - tomando por base os ensinamentos de Herrera - e como a arte, também considerada um processo cultural, tem um papel importante para a efetivação desses direitos.

1.1 A ideia de cultura e os processos culturais de Herrera Flores

Para entender os direitos humanos no mundo contemporâneo precisamos falar sobre cultura. Trabalhar com a ideia de cultura é uma tarefa muito difícil, posto a amplitude de sentidos que podem ser atribuídos a essa ideia. Não há unidade ou simetria quando falamos de cultura. Não podemos reduzir a cultura como algo que parte apenas da autonomia da vontade do homem, ao mesmo tempo que não devemos entendê-la como algo que simplesmente está intrínseco à natureza humana.

Terry Eagleton entende que as culturas não são nem puramente aleatórias, nem rigidamente determinadas. “A ideia de cultura, então significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro” (EAGLETON, 2011, p.14). Os seres humanos não são simples produtos dos ambientes em que vivem, tampouco esses ambientes são “pura argila” arbitrariamente modelável por aqueles. Para compreender a dimensão da ideia de cultura, é preciso considerar que tanto os seres humanos agem sobre os ambientes em que vivem, quanto esses ambientes agem sobre os seres humanos.

O autor explica que o processo de automodelagem não é apenas algo que fazemos a nós mesmos, também pode ser algo feito a nós, especialmente pelo Estado. Segundo ele, para a construção de um Estado é preciso reconciliar em seus cidadãos o antagonismo existente em razão de interesses opostos. Para isso o Estado age na sociedade apaziguando suas diferenças e ajustando suas sensibilidades, em um processo que é conhecido como cultura (EAGLETON, 2011:16). “A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado” (EAGLETON, 2011:16).

O Estado se torna o símbolo da própria cultura, que é entendida como uma humanidade comum.

Daí surge uma razão para justificar a elevação da cultura acima da política e exigir que os seres humanos desenvolvam uma tal “humanidade” para que depois se tornem cidadãos responsáveis e de boa índole. No entanto, dizer que é necessário um refinamento ético para preparar homens e mulheres para a cidadania política não poderia estar mais próximo do que se entende por colonização. Aos povos colonizados é negado o direito de se autogovernarem até que estejam satisfatoriamente “civilizados”, desprezando o fato de que nada prepara mais para a independência política do que a própria independência política. Para Eagleton fica claro que são os interesses políticos que, na maioria das vezes, governam os culturais – não o contrário – e, ao fazer isso, definem uma versão particular de humanidade (EAGLETON, 2011:18).

Na perspectiva de Eagleton, a cultura designa nossa humanidade comum a partir do nossos “eus” políticos, transformando o temporal em imutável e a diversidade em unidade. Em vez de desenvolver e valorizar nossa subjetividade, essa cultura domestica nossa sensibilidade e nossa forma de se relacionar com o mundo. “A cultura é uma forma de sujeito universal agindo dentro de cada um de nós, exatamente como o estado é a presença do universal dentro do âmbito particularista da sociedade civil” (EAGLETON, 2011:18). Neste sentido, a cultura é o que mais tarde passará a ser chamado de “hegemônico”.

A noção moderna que temos de cultura se dá em grande proporção por ideias do nacionalismo e do colonialismo, desenvolvidas por uma Antropologia a serviço do poder imperialista, como ensina Eagleton (2011:42). Em um aspecto nacionalista, a cultura seria um ponto em comum de uma sociedade. A linguagem, a religião, os costumes, uma história em comum, os valores compartilhados: “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2015:35). No entanto, as culturas nacionais são arraigadas de profundas diferenças e divisões internas, sendo unificadas através de mecanismos de “poder cultural”, isto é, estruturas de identificação simbólica a serviço da dominação.

Segundo Stuart Hall, a ideia de uma nação unificada ignora o fato de que grande parte das nações modernas ocidentais foram formadas por meio de violentos processos de conquista, nos quais a cultura dos povos conquistados foram subjugadas pelos conquistadores, impondo-se uma unificação cultural (HALL, 2015:35). Também ignoramos que as nações são compostas de diferentes classes sociais, raças e gênero, de maneira que, nas nações modernas ocidentais, os valores culturais dos homens brancos das classes dominantes são sempre impostos como valores absolutos.

Essas nações também foram centros de influência imperiais e neoimperiais, impondo suas noções hegemônicas culturais aos povos colonizados, que são oprimidos e explorados por instrumentos de poder que se renovam e perpetuam. Como já explicitiei acima, os povos colonizados são considerados incivilizados – entendendo essa civilização como o grau de desenvolvimento político e cultural do próprio ocidente – e, dessa forma, passíveis de serem dominados e civilizados para que se libertem da barbárie em que vivem e estejam aptos a viver em sociedade com responsabilidade e boa índole.

Não precisamos de muito para concluir que as identidades nacionais nunca foram tão unificadas ou homogêneas como se fazia crer. Em uma percepção mais contemporânea fica mais fácil de perceber que as identidades nacionais convivem com diversas formas de diferenças, divisões e conflitos internos, que não estão livres do “jogo de poder” (HALL, 2015:38). Isso se dá graças ao fenômeno conhecido como “globalização” que não só deflagra o caráter diversificado das nações como as pluraliza ainda mais. Nesse sentido, Hall entende que o que “deslocou” as identidades culturais das nações modernas ocidentais no final do século XX foi esse “complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” (HALL, 2015:39), entendida como aqueles processos que agem em escala global, que atravessam fronteiras nacionais e conectam as comunidades, integrando-as em novas configurações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado.

Hall explica que os fluxos culturais e o consumismo global permitem as “identidades partilhadas”, ou seja, cria “consumidores” para os mesmos produtos, “clientes” para os mesmos serviços, “público” para os mesmos conteúdos de mensagens e imagens, entre pessoas que estão em todos os locais do mundo. Dessa forma, como estão mais abertas as influências externas, as identidades nacionais se tornam mais evidentemente enfraquecidas

(HALL, 2015:42). O que era antes desconhecido, agora é facilmente acessado por qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, através de intercomunicação e conteúdos midiáticos que circulam instantaneamente em rede mundial de internet. Hall afirma:

“Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens de mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’” (HALL, 2015:43)

Hall entende que a globalização parece ter sim o efeito de contestar e deslocar a identidades fechadas de uma cultura nacional, em suas palavras:

“Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2015:51).

A globalização pode caminhar para a interculturalidade, ou seja, para a compreensão da incompletude de todas as culturas e a noção de que elas podem ser integradas e complementares. No entanto o que vemos no mundo capitalista é uma globalização que pode ser confundida com uma ocidentalização, que prima pela higidez de certas culturas e expansão de localismos que não visam interesses comuns, mas sim interesses hegemônicos.

A cultura, logo, não é algo estático, puro e definido, como se pretende parecer na ideia de nação e, mais ainda, não existem culturas superiores, às quais as outras devem ser subjugadas. Não há elementos culturais únicos e específicos a partir dos quais se possa dividir o mundo entre bárbaros e civilizados. Todos os seres humanos reagem culturalmente diante das realidades e relações em que estão inseridos, de maneiras diferentes e plurais, resultando em variados modos de se relacionar uns com os outros e com a natureza (HERRERA, 2005).

Para trabalhar com a ideia de cultura em meio à sua complexidade, Joaquín Herrera Flores separa “la cultura” de “lo cultural” (HERRERA, 2005:63). A cultura é um conjunto fechado de produções culturais imóveis, que nos são impostas como sendo hegemônicas, enquanto o cultural é algo aberto que pode ser transformado pela ação humana. Temos a impressão de que “la cultura” é tudo o que temos, que essa forma de reação é uma metodologia absoluta e guia da ação individual, social e institucional, como se fosse a única possível. Mas nenhuma cultura é tão rígida que não possa ser transformada, pois os seres

humanos têm uma capacidade genérica de fazer e desfazer mundos, denominada por Herrera como “fazer humano”, uma capacidade que pode mudar as desigualdades e opressões (2005).

A cultura (o cultural) não é algo que está separado do resto dos fenômenos sociais, tampouco não podemos dizer que tudo é cultura. No entanto, os processos culturais, as formas de conhecimento, as crenças, os conteúdos simbólicos operam constantemente sobre os conteúdos da ação social, como a política e a economia, Por isso, por meio da ação humana é possível realizar transformações nesses conteúdos. Nesse sentido, Herrera nos ensina:

“Tudo não é cultura. Mas o que estamos seguros, é que tudo é guiado, encaminhado e dirigido culturalmente. Mais que animais sociais, somos animais culturais que explicamos, interpretamos e intervemos no mundo guiados e encaminhados por nossas reações culturais – pelas metodologias da ação que constantemente construímos – frente a realidade. Por isso, defendemos, que a cultura, vista como o cultural, sem ser tudo, guia tudo, encaminha tudo de um modo diferenciado e plural, tanto que sempre se dá em função dos distintos, plurais e diversos ambientes de relações em que os seres humanos nascemos e nos quais, passiva ou criticamente, nos movemos”³ (tradução livre)

Para além de cultura, Herrera nos traz o conceito de “processos culturais”, que são processos de permanente reação frente aos ambientes de relações em que vivemos, que agem sobre nós, mas que também podemos agir sobre eles. Os processos culturais podem regular a nós mesmos, mas nós também podemos regular e transformar os processos culturais, posto o seu caráter dinâmico e aberto, que contraria sua aparência fechada e absoluta que a cultura hegemônica nos impõe.

Os processos culturais são processos de criação de sentidos, de significados culturais, de novas relações sociais, psíquicas e naturais em contextos concretos e específicos. Eles têm o potencial de ressignificar nosso entendimento de identidade cultural e pertencimento – relacionados muitas vezes à ideia de nação e formas de vida – e encontrar novas identidades, novas formas de pertencimento, de crenças, dando espaço para que possamos entender essas relações e questionar de maneira crítica os contextos identitários em que nascemos e fomos educados (HERRERA, 2005:34).

³ Do original: “Todo no es cultura. Pero de lo que sí estamos seguros, es que todo está guiado, encaminhado y dirigido culturalmente. Más que animales sociales, somos *animales culturales* que explicamos, interpretamos e intervenimos en el mundo guiados y encaminhados por nuestras reacciones culturales – por las metodologías de la acción social que constantemente construimos- frente a la realidad. Por eso, defendemos, que la cultura, vista como lo cultural, sin serlo todo, lo guía todo, lo encamina todo de un modo diferenciado y plural, en tanto que siempre se da en función de los distintos, plurales y diversos entornos de relaciones en los que los seres humanos nos nacimos y en los que, pasiva o críticamente, nos movemos” (HERRERA, 2005:33).

Herrera afirma que não podemos conhecer os processos culturais sem conhecer seus contextos - as formas de produzir riqueza, de distribuí-la hierarquicamente – para mostrar aceitação ou antagonismo. Em tais contextos surgem os processos culturais, que constituem reações frente ao que o autor chama de “metodologia da ação social dominante”. Tanto os processos culturais conservadores como os emancipadores surgem a partir de um contexto específicos (HERRERA, 2005:14). O que os diferencia, é que os processos culturais conservadores obscurecem os contextos, enquanto os processos culturais emancipadores os visibilizam e são capazes de criar mecanismos para subverter essas condições. Herrera bem nos explica:

“(…) um processo cultural conservador será aquele que obscurece o invisível, o contexto de que – e para que – surge, dando a impressão de que sua metodologia é a metodologia: a base da ação racional e o sustento de suas pretensões de universalidade. Enquanto que um processo cultural de corte emancipador sempre tenderá a ilustrar, a iluminar e a fazer ver os mecanismos básicos com que os poderes hegemônicos extraem e se apropriam do valor social que os seres humanos em seu fazer criam (capacidade de que, em geral, são despojados), tentando propor em todo momento novas formas de produção de valor mais de acordo com as premissas da criatividade e subversão culturais de tudo aquilo que impede o desenvolvimento de dita capacidade.⁴ (tradução livre)

Nós não devemos nos conformar com as injustiças e desigualdades e aceitar essas condições como as únicas possíveis. Os processos culturais permitem dar novos sentidos a nossa existência e questionar as formas de coloniais de opressão em que vivemos e que nos são ditas como verdades absolutas e imutáveis. Para que essa luta seja possível, precisamos ter consciência do contexto em que estamos inseridos. Só estando consciente das circunstâncias que nos rodeiam, poderemos criar uma nova metodologia da ação social e perceber a realidade social de uma maneira diferente da que nos é imposta pelos padrões culturais hegemônicos.

Tomada essa consciência, para criarmos um processo cultural emancipador, devemos ter a capacidade de nos indignarmos frente às injustiças, devemos ter responsabilidade com os

⁴Do original: “(...) unproceso cultural conservador será aquel que oscurezca o invisibilice el contexto del que –y para el que– surge, dando la impresión de que su metodología es la metodología: la base de la acción racional y el sustento de sus pretensiones de universalidad. Mientras que un proceso cultural de corte emancipador siempre tenderá a ilustrar, a iluminar y a hacer ver los mecanismos básicos con que los poderes hegemónicos extraen y se apropian del valor social que los seres humanos ensuhacer crean (capacidad de la que, por lo general, son despojados), intentando proponer en todo momento nuevas formas de producción del valor más acordes con las premisas de creatividad y subversión culturales de todo aquello que impida el despliegue de dicha capacidad” (HERRERA, 2005, p 15).

que estão em situação de opressão, sofrimento e exploração, devemos transgredir e nos rebelar contra esses poderes hegemônicos. Devemos transformar essa indignação em ação, em luta social e cultural. Empoderar-nos da nossa capacidade de reagir frente à realidade em que estamos inseridos e de criar e recriar mundos. Só assim poderemos desenvolver um processo de humanização.

Se conscientizar dos processos de divisão social, ter responsabilidade com os que estão à margem, em situação de opressão e exploração, e buscar essas condições materiais e imateriais capazes de criar condições para que as pessoas possam lutar para ter uma vida mais digna de ser vivida, nada é mais do que a luta pela efetivação de direitos humanos.

1.2 Os direitos humanos como processos culturais: uma luta por dignidade

Os direitos humanos que cotidianamente nos são apresentados são aqueles consagrados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e positivados nos tratados internacionais sobre direitos humanos e constituições nacionais. A teoria tradicional por trás desses instrumentos enxerga os direitos humanos como inerentes à dignidade de todas as pessoas e o Estado como garantidor desses direitos, através de normas positivadas.

A noção da teoria tradicional de direitos humanos dá a falsa impressão de que esses direitos estão garantidos simplesmente porque estão positivados e, ainda, apresenta-os como universais, como se todas as pessoas tivessem os mesmos direitos.

Esta universalidade decorre de uma suposta humanidade própria de todos os seres humanos. No entanto, essa noção de humanidade universal, sacralizada pela teoria tradicional, não encara que essa dita natureza humana tem como ponto de partida condições específicas da cultura ocidental europeia, isto é, tem raça, classe e gênero. Em outras palavras, essas condições específicas, inseridas em contextos precisos, são declaradas como próprias da humanidade, ignorando a pluralidade de realidades que existem no mundo, bem como os sujeitos que estão à margem do poder hegemônico eurocêntrico: os negros, índios, mulçumanos, imigrantes, mulheres (WOLKMER, 2002). Nesse sentido, discorre Herrera:

“Desse modo, um conceito que surgiu em um contexto particular (Ocidente) difundiu-se por todo o globo como se fosse o mínimo ético necessário para se lutar pela dignidade. É fácil ver a complexidade dos direitos, pois em grande quantidade de ocasiões tentam se impor em face de concepções culturais que nem sequer têm

em sua bagagem linguística o conceito de direito (como é o caso de inumeráveis cosmovisões de povos e nações indígenas). Isso gera graves conflitos de interpretação em relação aos direitos humanos que se deve saber gerir sem imposições nem colonialismos.” (HERRERA, 2009:37)

Se olharmos para as reiteradas violações de direitos humanos, que se perpetuam mesmo com a promulgação de todos esses mecanismos internacionais e nacionais, conseguimos entender que não podemos limitar os direitos humanos àqueles idealizados e positivados, pois assim estaremos negando a real efetividade desses direitos, posto o abismo que há entre a realização deles e os indivíduos. Tampouco devemos abraçar a noção ingênua de que os direitos são uma condição intrínseca a todos os indivíduos, como supõe os jusnaturalistas, dado o caráter eminentemente de luta que esses direitos têm. Nenhum direito é permanentemente conquistado e muito menos dado.

Diante da pouca efetividade dos direitos humanos da forma como nos são apresentados hoje, é necessário pensá-los sob uma nova perspectiva, que se afaste dos pressupostos positivistas (direitos humanos entendidos como textos jurídicos) e dos postulados jusnaturalistas (que entende os direitos humanos como condição existencial de todas as pessoas).

A perspectiva que pretendo apresentar nesse trabalho é a de uma teoria crítica dos direitos humanos que entenda o direito a partir de sua historicidade e provisoriade, que consiga desenvolvê-lo a partir de uma práxis social e compreenda que os direitos humanos são processos culturais de luta por dignidade.

A teoria crítica, que nasceu na Escola de Frankfurt, encabeçada por Max Horkheimer, pretendia criticar a teoria científica tradicional, que separa o conhecimento da realidade e acaba por se tornar um instrumento de dominação nas mãos de grupos específicos. O filósofo, a partir das ideias marxistas, contestava o que denominou de “teoria tradicional”. A teoria crítica não visa criar conceitos fechados sobre a realidade e entende as ideias marxistas não como conceitos conclusivos, mas como ponto de partida para o desenvolvimento concreto de outros pensamentos. Ela nega o caráter cientificista da ciência, ou seja, se une à prática e se propõe a explicar os fenômenos sociais, visibilizando as ações de dominação social, para que os mesmos mecanismos de opressão não se repitam (BATISTA; LOPES, 2014:135).

No direito, a teoria crítica pretende se afastar da “predominante formulação ‘científica’ do direito e suas formas de legitimação dogmática, e busca outro referencial epistemológico” (BATISTA; LOPES, 2014:136). Ela procura um terreno em que se unam, dialeticamente, a teoria e a prática, em que o direito seja entendido como um processo de luta, que visa a emancipação das pessoas e das sociedades contra as forças imperialistas e colonizadoras.

Quando se fala em teoria crítica de direitos humanos, a principal crítica à concepção tradicional é, justamente, o seu caráter positivista e pouco efetivo, que tornam esses direitos utópicos. Quando propomos uma Declaração Universal em um mundo pluricultural e quando tentamos conciliar as diversidades inconciliáveis entre as distintas pessoas e povos, estamos propriamente violando direitos humanos. Forçando que os que estão às margens do mundo se encaixem na universalidade pretendida pelo discurso ocidental, abdicando de suas próprias peculiaridades. (BATISTA; LOPES, 2014:136)

Na perspectiva da teoria tradicional, somente o fato de se existir direitos (aqueles positivados) já satisfaz os direitos humanos. Os direitos seriam um modo de obter direitos, isto é: “o direito de ter direitos”. Essa lógica nos faz pensar que temos esses direitos antes mesmo de termos as condições para exercê-los. No entanto, para o seu real exercício é preciso haver condições materiais para exigí-los e colocá-los em prática. É indispensável as lutas sociais para se garantir o acesso a uma vida mais digna. (HERRERA, 2009:27)

Herrera entende os direitos humanos como meios de alcançar a dignidade, ou seja, são resultados provisórios das lutas por dignidade. Ele os vê como produtos inacabados, como conquistas diárias, que dependem dos esforços de todos os seres humanos. Essas lutas são entendidas por ele como até mais importantes que a própria positivação dos direitos humanos, pois sem elas não há real efetividade desses direitos (2009). Daí que a educação e os processos culturais de formação são indispensáveis para teoria crítica de Herrera Flores.

Os direitos humanos não podem ser confundidos com aqueles positivados em tratados internacionais e constituições. A ideia de que só o direito cria direitos é uma farsa, pois a efetivação dos direitos é possível justamente diante do contrário. É nas lutas sociais que os direitos humanos se concretizam, e a discussão que se faz necessária é de como um “direito humano” pode encontrar respaldo jurídico para a sua melhor implementação. Por meio dos processos de conquistas é necessário buscar o reconhecimento positivado – ou outra forma de

reconhecimento – que garanta o que pode ser considerado tanto interior como exterior a essas normas (HERRERA, 2009:28):

“Exterior, pois as constituições e tratados “reconhecem” – evidentemente não de um modo neutro nem apolítico – os resultados das lutas sociais que se dão fora do direito, com o objetivo de conseguir um acesso igualitário e não hierarquizado “a priori” aos bens necessários para se viver. Interior, porque essas normas podem dotar tais resultados de certos níveis de garantias para reforçar o seu cumprimento (certamente não de um modo neutro nem à margem das relações de forças que constituem o campo político).” (HERRERA, 2009:28)

Dessa forma, o ponto de partida não são os “direitos”, mas sim o “bens” necessários para uma vida digna de ser vivida: “expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc.” (HERRERA, 2009:28). O direito propriamente dito, virá após as lutas para alcançar esses bens, só a partir daí é que se pode falar em direito. Essas lutas podem ser realizadas mediante garantias já formalizadas, unindo a luta jurídica à social ou não. Os direitos humanos abordados neste trabalho são, então, os processos de luta que constroem condições materiais e imateriais necessárias para se alcançar uma dignidade que está fora do direito, através de instrumentos políticos, sociais, econômicos ou jurídicos (HERRERA, 2009:29).

A dignidade, conforme Herrera, não é reduzida a um plano ideal, ela é um fim material (2009). Não é apenas dar meios para implementar uma forma ou um fim desejado, mas que esses meios sejam igualitários. A dignidade é dar condições sociais políticas, econômicas e culturais para construir os materiais necessários para que todas e todos tenham as mesmas forças de discutir, lutar e decidir sobre suas realidades e modos de vida e viver uma vida digna.

O autor elucida, que para alcançarmos essa dignidade é preciso reconhecemos a nossa condição de animais culturais, que reagem criativamente as realidades em que vivem. Para isso devemos deixar de assumir passivamente o que nos é imposto como natural, racional e universal. Os direitos humanos são um processo contínuo de luta e reação simbólica ante aos diferentes e plurais ambientes de relação em que vivemos, construindo a base da dignidade humana (HERRERA, 2005:12).

Herrera destaca a importância do “fazer humano” para esses processos de luta, das nossas intervenções no mundo em um sentido criativo e transformador, pois entende que os direitos humanos e a dignidade humana nada mais são do que a materialização da luta pelo “poder fazer” e “poder criar”. Para ele, o “fazer humano” é a fonte de toda a riqueza, o pressuposto a partir do qual o mundo se transforma (2005).

É forçoso reconhecer que as lutas sociais, políticas, econômicas e culturais das minorias é que causaram mudanças de paradigmas ao longo do tempo, não só culturais, mas também jurídicos, políticos e institucionais, em que foram possíveis alcançar condições de uma vida mais digna, de garantias jurídicas e conquista de espaços, como vimos com avanços em direitos trabalhistas e direitos das mulheres no decorrer da história⁵.

Entretanto, essa luta é constante, assim como conquistamos direitos lutando dia após dia, todos os dias também perdemos direitos e temos direitos violados. E para que as pessoas se mobilizem socialmente e politicamente, e se insiram em processos culturais emancipadores de luta por dignidade, precisamos que elas entendam onde estão, entendem suas condições de opressão e se sensibilizem e responsabilizem pelas opressões e sofrimentos dos outros. Esse é um processo contínuo e para que ele se sustente devemos construir novos significados, criar materiais para a criatividade humana, capazes de nos sensibilizar a desenvolver um outro tipo de sociedade, através do “fazer humano”.

1.3 A arte como processo cultural: um ponto de resistência

No atual contexto do globalismo capitalista de consumo, que testemunhamos hoje, a arte nos é constantemente apresentada como produto comercial. O “espetáculo do consumo”, nos dizeres de Herrera (2007:54), nos mostra o mundo e os conflitos que nele existem como algo terrível, porém alheio às nossas vidas. “Em uma sociedade como esta, a cultura se reduz ao consumo de produtos cada vez mais homogêneos e pasteurizados.” (HERRERA, 2007:54) O espetáculo só serve para distrair as pessoas dos sofrimentos que no dia-a-dia elas têm que enfrentar. A arte parece estar dissociada da vida.

⁵ Cumpre considerar que esses direitos não estão permanentemente conquistados, destacando-se a perda de direitos trabalhistas no Brasil com a reforma trabalhista de 2017, que se deu com o advento da lei nº 13.467 de 13 de Julho de 2017, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm (acesso em 08/05/2018).

Porém, há pontos de resistência, em que podemos nos alinhar ao compromisso político com a realidade, contra os esforços contrários dos “shoppings culturais”, que reforçam as situações de dominação. Mesmo diante da tentativa de nos tornarem uma massa uniforme, que consomem e reproduzem as mesmas coisas, há os que resistem, atuam, pensam criticamente e lutam contra essas forças alienantes.

Quando a afastamos dos contextos e das diversas realidades em que está inserida, quando negamos a profunda relação que ela tem com a vida real, quando “repetem os mesmos eixos de coordenadas que os poderes hegemônicos nos impõem” (HERRERA, 2007:57), a arte acaba por ser mais um instrumento de opressão e colonização. “[...]fica reduzida à mera recepção do que as elites determinam” (HERRERA, 2007:57), trabalhando para perpetuar as condições de sofrimento e marginalização em que as pessoas vivem. É aí que surge o que Herrera chama de “sociedade do espetáculo”, a passividade e o consumismo (HERRERA, 2007:57).

No entanto, a arte não se dá em um vácuo, mas sim em contextos políticos, econômicos, sociais e institucionais, que materializam a metodologia da ação social e, dessa forma, a arte não é apenas um espetáculo, mas algo que interfere nesses conteúdos, podendo apresentar outras perspectivas e formas de ver e interpretar a realidade. Nas palavras de Herrera;

“Quando a arte abandona o solipsismo (quer dizer, sua consideração de atividade autônoma e separada do resto dos problemas sociais: a arte pela arte) e se acerca dos contextos sociais, econômicos e políticos com o afã de mostrar esteticamente a necessidade da superação criativa das desigualdades e a inclusão das massas populares no âmbito da história, se converte em uma arma de precisão contra toda forma de autoritarismo e ditadura.”⁶ (tradução livre)

A arte visibiliza o invisível, nos tira das cavernas que nos impedem de desenvolver nossa capacidade humana de fazer e desfazer mundos. A arte tem o poder de criar novos significados, de questionar nossas posições na sociedade, de mostrar outras expressões e percepções do mundo, de comunicar e criar intercâmbios, potencializando o diálogo entre as diferentes maneiras de reagir frente ao mundo. Ela é capaz de expressar o que não pode ser

⁶Do original: “Cuandoel arte abandona elsolipsismo (es decir, suconsideración de actividad autónoma y separada del resto de problemas sociales: el arte por el arte) y se acerca a los contextos sociales, económicos y políticos conelafán de mostrar estéticamentelaneccesidad de lasuperacióncreativa de las desigualdades y lainclusión de lasmasas populares enelámbito de lahistoria, se convierteenun arma de precisión contra toda forma de autoritarismo o de dictadura”(HERRERA, 2005:30).

dito através da linguagem baseada em lógicas fechadas e científicas, “tem a capacidade mágica de conciliar criativa e subversivamente os opostos”⁷ (tradução livre). Por isso, ela é um dos instrumentos importante para potencializar o nosso poder transformador e transgressor.

A arte de que trato aqui é a arte que tem um compromisso com o político e também com o jurídico. É a arte que subverte os padrões conservadores, que resiste a ordem imposta, que perturba os sentidos hierarquizantes. Aceitando o convite de Luiz Alberto Warat, devemos “carnavalizar” a ordem e os discursos ideológicos, tirar as verdades do lugar e dessacralizar hierarquias (WARAT, 2004:150), nas palavras do autor:

“Trata-se de uma hostilização dos ritos da ordem, provocados pelo rodízio dos papéis simbólicos, a profanação lúdica do que é culturalmente posto como sublime e a exaltação daquilo que é degradado como grotesco no político oficial.” (WARAT, 2004:150)

O carnavalesco tira o mundo dos eixos, inverte as nossas percepções da realidade, desmente o discurso científico. Dá vida aos sentimentos dos grupos marginalizados, dá voz as realidades e lutas esquecidas. Visibiliza as opressões e as divisões de classe raça e gênero.

A carnavalização que queremos levar para os espaços institucionalizados não poderia ter outras raízes senão na arte. O desnudar mundos, o escancarar a hipocrisia dos poderes hegemônicos, o ridicularizar a pompa dos modos de vida dominantes é próprio da arte. Esses são esforços necessários para nos emanciparmos das edificações autoritárias da história e o papel da arte é inegável. Nesse sentido, Herrera afirma: “para nós somente existe um tipo de movimento criativo: o de negação ao estabelecido e ao hegemônico e o deressignificação crítica do que somos em função do contato com outros mundos.” (HERRERA 2007:57)

O valor de uma manifestação artística muito tem a ver com a luta por dignidade e com o compromisso que todos têm com a transformação do mundo, posto que a arte não tem uma função apenas estética, mas é também política. Jacques Rancière é preciso: “A arte é política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para se transformarem em prática social.” (RANCIÈRE, 2014:52). Uma obra de arte pode apenas reproduzir conceitos pré-constituídos tomados como

⁷Do original: “(...) tiene La capacidad mágica de conciliar creativa y subversivamente los opuestos” (HERRERA, 2005:31).

dogmas inquestionáveis, mas uma grande obra de arte grita pelo reconhecimento da pluralidade do mundo, pela emancipação dos processos culturais e ideológicos, resiste às tiranias e liberta.

Por tudo o que foi exposto, posso afirmar que a arte não é apenas estética. Ela é um processo cultural que tem um papel político extremamente importante para visibilização de violações e luta por dignidade. Papel semelhante cumpre os processos de formação educacional, que serão problematizados no próximo capítulo. Estes, assim como a arte – e aliado a ela –, tem o poder de conscientizar, libertar, emancipar e transformar o mundo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Diante da necessidade de mudança nos parâmetros de direitos humanos e da criação de processos culturais emancipadores, entendo ser indispensável falar sobre a enorme relevância

que a Educação tem contra a perpetuação da dominação e da opressão que solapam as lutas por dignidade.

Neste capítulo pretendo demonstrar como a educação em seus moldes tradicionais, nos dizeres de Paulo Freire, a “educação bancária”, acaba por reforçar as concepções hegemônicas e perpetuar os poderes dominantes de que falei no primeiro capítulo, enquanto a educação como prática de liberdade, nas lições de Freire, forma seres capazes de agir criticamente e transformar o mundo. Em seguida, a partir das ideias de Roberto Lyra Filho, discutirei como essa prática emancipadora é relevante sobretudo no ensino jurídico, que, via de regra, segue moldes positivistas e conservadores.

2.1 A educação como instrumento de opressão

Ao analisar a dinâmica da educação nas instituições de ensino – de todos os níveis escolares – posso afirmar que sua essência está na narração de conteúdos pelos educadores. Fala-se sobre a realidade como algo parado, bem domado, imutável e ainda sobre algo absolutamente distante da experiência existencial dos educandos. O educador é apresentado como sujeito indiscutível e sua função é encher os educandos de conteúdos narrados, desconexos e dissociados de contextos em que ganhariam significado. A narrativa se dá em um vazio, a palavra se torna apenas sonoridade alienada e alienante e se afasta do seu poder transformador.

Os educandos são conduzidos à memorização mecânica desses conteúdos narrados e os educadores vão enchendo os educandos de conteúdos. Quanto mais os educandos se deixam preencher, melhor serão. E quanto mais o educador transmite conteúdos, melhor ele será. Esta é a “educação bancária” de que fala Paulo Freire, na qual, em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados e deposita conteúdos nos educandos, que os recebem passivamente, memorizam e repetem (FREIRE, 2017:80).⁸

⁸Freire melhor explica: “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. não realizam nenhum tipo de ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.” (FREIRE, 2017, p. 96)

Freire explica que na concepção “bancária” de educação os seres humanos são anulados. Educandos e educadores se anulam, posto que nesta educação não há transformação, não há criatividade, não há saber, pois o saber só é possível diante da criação, da recriação, da busca incessante e permanente dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2017:81)

Na “educação bancária” o saber é uma doação dos que julgam saber aos que julgam nada saber. A lógica é que os educadores são os que sabem e os educandos são os que não sabem. Tal entendimento funda o que podemos chamar de “alienação da ignorância”, ou seja, a ignorância se encontra sempre no outro. Dessa forma, o educador entende que sua existência se dá em razão da ignorância dos educandos e estes entendem que sua existência só é possível diante do conhecimento que detém o educador. Estas posições contrariam a educação como um processo cultural emancipador, em que as experiências e saberes de todos os agentes são importantes para a construção conjunta de um conhecimento (FREIRE, 2017:81). Isso se faz através da educação libertadora, que discutiremos mais adiante, por meio da qual todos são educandos e educadores.

Se cabe ao educador transmitir, depositar, dar, fornecer o conhecimento, entendido como algo estático, é forçoso concluir que na visão “bancária” da educação, os indivíduos são vistos como seres adaptáveis e ajustáveis. Quanto mais os educandos recebem e reproduzem esses conteúdos, menos eles têm a possibilidade de questionar o mundo e se conscientizarem, ao passo que se ajustam as suas condições de opressão, aceitando as realidades que lhes são depositadas como imutáveis.

Essa visão de educação suprime ou reduz a capacidade dos seres humanos de reagir criativamente frente ao mundo para transformá-lo, como ensina Herrera, e reforça a alienação conveniente aos interesses dos opressores. Estes não estão interessados em transformar as realidades de opressão, mas sim a mentalidade dos oprimidos, para que melhor se adaptem à situação de dominação em que se encontram.

A educação “bancária” pretende encaixar as pessoas marginalizadas, ou seja, os oprimidos, nos moldes sociais da cultura hegemônica. “Sua solução estaria em deixarem a condição de ‘seres fora de’ e assumirem a condição de ‘seres dentro de’” (FREIRE, 2017:84). No entanto, Freire entende que os marginalizados nunca estiveram “fora de”, sempre

estiveram dentro dessa estrutura que os fazem “seres para o outro”. A solução para eles não é encaixar-se a esta estrutura que os oprime, mas transformá-la para que possam ser “seres para si” (FREIRE, 2017:84).

Essa educação que situa os oprimidos no mundo e os torna sujeitos do seu próprio pensar, obviamente não poderia ser de interesse dos opressores. Por esse motivo, a educação bancária, de que se vale os poderes hegemônicos, jamais poderia trabalhar pela conscientização e o desenvolvimento crítico dos educandos. “A questão é que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2017:85). O educador “bancário” faz a pergunta e dá a resposta. Assim, os educandos não são instigados a se questionarem e muito menos a refletirem sobre a pluralidade de respostas que podemos dar a uma mesma pergunta. A este respeito Freire leciona:

“Daí que um dos seus objetivos fundamentais (da “educação bancária”), mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro.” (FREIRE, 2017:89)

Uma educação libertadora visa justamente superar essa contradição educador-educando, no sentido de dar condições para que ambos construam conjuntamente o conhecimento, em uma relação de companheirismo, que não é possível na lógica autoritária e disciplinadora da educação “bancária”. O educador “bancário”, distante e alheio ao educando, o domestica e o desumaniza, ao passo que desumaniza a si mesmo, posto que também está imerso às relações de opressão desumanizadoras.

O pensar do educador somente ganha significado no pensar do educando, ambos imersos pela realidade, em uma situação de intercomunicação. O pensar não pode ser isolado, individual. Ele só encontra autenticidade na comunicação dos sujeitos entre si e com o mundo. Nesta dinâmica não encontra espaço a superposição de um sujeito a outro, como se dá na educação “bancária”, que tem como prática a dominação.

Ao contrário do que a concepção “bancária” da educação sugere, não existe uma dicotomia entre os sujeitos e o mundo. Os seres humanos não estão no mundo apenas como espectadores, eles então com o mundo e com os outros, comunicativamente. A

conscientização para ser autêntica deve ter como ponto de partida essa relação que nós temos com nossos ambientes de relacionamento. A conscientização não pode ser uma “peça” a ser colocada dentro do educando, não pode ser o educador quem disciplina a entrada do educando no mundo, sob pena de se tornar mais um mecanismo de ajustamento.

Nos cursos superiores de universidades, em que se supõe haver um diálogo mais amplo e mais construtivo entre educadores e educando, as práticas parecem não ser muito diferentes. A partir de sua experiência como educanda e educadora em universidades e com base em seus estudos de Freire, bellhooks – teórica feminista negra e norte americana - faz uma reflexão crítica da educação nas universidades e afirma que o conhecimento difundido nesses espaços também se dá por meio da reprodução de conteúdos, que reafirmam a supremacia branca, o imperialismo, o racismo e o sexismo, se tornando um instrumento de manutenção do *status quo*. (HOOKS, 2017:45).

Hooks ensina que para se tornarem um espaço de emancipação e transgressão, as universidades precisam ter um compromisso com a diversidade cultural, considerando as realidades dos diversos grupos marginalizados. Para isso, faz-se necessário repensar os modos de conhecimento e transformar as salas de aula, a forma como se ensina e o que se ensina, reconhecendo que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder, impostas como sendo universais (HOOKS, 2017:46).

Devemos resistir aos esforços da classe opressora de nos ajustar à visão de mundo e aos padrões que lhes são convenientes e negar a educação que não atenta para as particularidades de cada educando e os entende como seres vazios a serem preenchidos de conteúdos. Uma educação comprometida com a libertação e com a busca por dignidade não foge ao debate, não se esquivava de enfrentar a realidade e situar os educandos no mundo. A educação problematizadora, libertadora, proposta por Paulo Freire, por bellhookse por este trabalho visa superar a contradição educador-educando e torná-los educador-educando e educando-educador, sempre imersos em suas realidades, em um esforço para agir e refletir sobre o mundo, tornando-o mais humano.

2.2 A educação como prática de liberdade: um diálogo com Paulo Freire

Em contrapartida à educação que tem como prática a dominação, a educação como prática de liberdade nega o entendimento do homem como algo abstrato, dissociado do mundo e dos contextos, assim como nega a compreensão do mundo como uma realidade que independe dos seres humanos. A questão é compreender os sujeitos a partir das suas relações com o mundo e compreender o mundo desde a sua relação com os sujeitos. Neste sentido, sobre a educação libertadora, Freire afirma:

“A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2017:98)

A educação problematizadora entende a historicidade dos seres humanos e, por isso, os reconhece como seres incompletos e inconclusos, que estão inseridos em realidades que também são históricas e inacabadas. Dessa forma, assim como a luta por dignidade, a educação é um ato permanente, justamente pelo caráter de inconclusão dos seres humanos e do mundo. Essa educação está em constante construção na práxis, ou seja, se faz pela permanente ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo.

Diferente da educação “bancária”, que trabalha para manter as coisas como estão, apenas descrevendo conteúdos como se a realidade fosse algo estático, a educação problematizadora enfrenta a mudança, não aceita um presente “bem comportado” e nem um futuro predestinado. Ela aposta em um presente dinâmico, que dialoga com o passado e o futuro, encarando a condição e seres históricos própria dos seres humanos. Ela olha para o passado não de maneira nostálgica, mas reconhecendo o que foi para melhor construir o que está por vir.

Como os seres humanos não podem estar dissociados do mundo e dos ambientes de relacionamentos em que vivem, somente a partir da percepção dos educandos das situações em que se encontram imersos e de suas próprias subjetividades, é possível construir uma educação como prática de liberdade. Assim, é necessário que a situação em que estão não lhes sejam apresentadas como uma fatalidade, mas como algo que os desafia, como um problema a ser solucionado e, dessa forma, a realidade que parecia algo inexorável, se torna algo passível de ser objetivado, entendido e transformado. (FREIRE, 2017:103).

Esse movimento de busca, que resgata o poder das pessoas de tomarem suas próprias decisões e serem capazes de transgredir suas realidades, é eminentemente essencial para a formação de processos culturais de luta por dignidade que ensina Herrera. A educação como prática de liberdade nada mais é do que uma busca por humanização e por meios de se alcançar a dignidade e a emancipação.

Freire apresenta a dialogicidade como essência da educação como prática de liberdade. O diálogo de que fala o autor está fundado na práxis, ou seja, na ação e na reflexão transformadoras. “Não há palavra verdadeira que não seja na práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2017:107). Quando a palavra se afasta da ação, ela fatalmente também perde a sua dimensão de reflexão, se tornando mero verbalismo vazio e alienante. Do mesmo modo, quando a palavra sacrifica a reflexão, e se atém apenas a ação, ela se reduz a ativismo, entendido como uma ação desorientada. Quaisquer desses sacrifícios impossibilitam um diálogo autêntico, posto que anula o seu poder transformador e emancipador. Freire vai adiante:

“Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2017:109)

O diálogo deve ser construído por todos, em consonância com o mundo, para “pronuncia-lo”. Não é possível haver um diálogo entre quem nega o direito à palavra aos demais e os que têm esse direito negado, sequer é possível promover um diálogo entre homens dissociados do mundo. Para construir um diálogo autêntico é necessário, primeiramente, que a palavra seja devolvida aos que tem esse direito negado e que os sujeitos dialógicos sejam situados no mundo.

Somente através desse diálogo é que os seres humanos se solidarizam para refletir e agir em conjunto, para transformar e humanizar o mundo. Por esse motivo é impossível criar um processo cultural transgressor através de uma educação baseada em depósitos de ideias de um sujeito no outro, nem tampouco por meio de uma simples troca de ideias. Não é também por meio de discussões acaloradas e autoritárias entre sujeitos que não se comprometem em buscar a verdade, mas apenas impor a sua.

Freire ensina que o diálogo que possibilita a “pronúncia” do mundo, ou seja, o ato de criar e recriar, também não pode ser arrogante. É necessário humildade para que as pessoas dialoguem e exerçam juntas a tarefa de agir. Não é possível dialogar diante da “alienação da ignorância”, nem tampouco diante da concepção de que certo grupo é dono da verdade e do saber e da negação da contribuição dos outros para a “pronúncia” do mundo. “A autossuficiência é incompatível com o diálogo.” (FREIRE, 2017:112). As experiências e saberes de todos são importantes para o diálogo. Nele não há completos ignorantes, nem completos sábios, há pessoas que buscam juntas construir um saber maior.

Também não há “pronúncia” do mundo, por meio do diálogo, se não há fé nos seres humanos. Fé no potencial que todos nós temos de criar e recriar as realidades em que vivemos. Fé na vocação que todos possuem de se humanizar-se. A fé deve existir antes mesmo do diálogo, pois um diálogo autêntico só é possível entre os que têm fé uns nos outros. Freire explica que essa fé não é ingênua, o homem dialógico entende o poder que todos têm de transformar, mas também sabe, que em situação de alienação, esse poder pode ser prejudicado. Isso não anula a possibilidade do diálogo, mas cria um desafio ao homem dialógico, que sabe que essa capacidade de criar e recriar tende a reconstituir-se, por meio da luta pela libertação.

Não é possível, ainda, o diálogo sem amor. Se não houver profundo amor ao mundo e aos seres humanos, não há diálogo. Não é possível desenvolver o “fazer humano” ensinado por Herrera, capaz de transgredir o mundo, se as pessoas não têm uma relação de amor com o mundo e os outros. O amor é fundado no diálogo e, por isso, também é diálogo. Diante disso, fica claro que dialogar é eminentemente tarefa de sujeitos que não possuem uma relação de dominação. O diálogo não pode se fundar no medo, senão no amor, que é um ato de coragem e de compromisso. Compromisso com a causa dos oprimidos seja ela qual for.

Uma vez que construído com base na humildade, na fé e no amor, o diálogo é uma relação horizontal, de confiança. “A confiança vai fazendo o sujeito dialógico cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 2017:113). Sem humildade, amor e fé verdadeiros, não há confiança. Não há relação de confiança, se as palavras não corroboram com os atos. E sem confiança, não há diálogo e não há transformação.

Por fim, para o diálogo ser autêntico, deve haver nas pessoas um pensar verdadeiro e crítico. Um pensar contextualizado, que percebe as realidades, os privilégios, as divisões sociais – de classe, raça e gênero -, que entende as situações como processos culturais dinâmicos possíveis de serem transformados e não aceita a dicotomia entre os sujeitos e o mundo. Esse pensar nega o pensar ingênuo, que vê a realidade como uma fatalidade, como algo normalizado e imutável, a qual as pessoas devem se ajustar.

A educação libertadora busca a introdução crítica permanente das massas na realidade através da práxis, posto que nenhuma realidade transforma a si mesma. A pedagogia do oprimido tem sua essência na luta por libertação e para isso os oprimidos devem criticamente saber-se oprimidos e tornarem-se sujeitos de sua própria ação e reflexão, comunicativamente com os demais (FREIRE, 2017:56). Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há educação libertadora.

Daí que não é possível o diálogo autêntico na prática dominante da educação. “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo.” (FREIRE, 2017:170). Para o dominador, a classe oprimida não tem que questionar o mundo, transgredi-lo e desnudá-lo para sua humanização, mas deve ajustar-se à realidade de dominação que lhe é conveniente. Dificulta-se a comunicação para que as pessoas se transformem quase “coisas”. Assim, não pode haver diálogo, não pode haver inserção crítica dos sujeitos no mundo, com o mundo e com os demais. A partir do momento em que nasce o diálogo problematizante, em que é possível uma práxis verdadeira, inicia-se a morte da dominação.

Hooks afirma que o trabalho do professor universitário também não pode ser reduzido a compartilhar informações, mas deve estar comprometido com o desenvolvimento intelectual e espiritual dos alunos (2017:25). A escritora feminista afirma que o ato de ensinar deve proteger as almas dos alunos, deve envolvê-los nos seu próprio processo de aprendizagem, tornando-os participantes ativos, e afastando a educação de algo que se parece mais com uma linha de produção. A sala de aula deve ser um lugar de construção de conhecimento, não apenas daquilo que está nos livros, mas também conhecimento acerca de como viver no mundo (HOOKS, 2017:27).

Quando a sala de aula se afasta daquilo que está nos conteúdos programáticos preestabelecidos e se aproxima da condição de seres humanos integrais de seus educadores e educandos, parece que ela perde importância, que deixa de ser um ambiente sério de aprendizado, para se tornar “papo furado”. Bell hooks fala de sua experiência:

“Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartmentalizados de conhecimento.” (HOOKS, 2017:27)

No entanto, a sala de aula não pode estar dissociada da vida e do mundo. O professor deve estar também preocupada com o seu bem-estar espiritual e o cuidado com a alma, para poder fortalecer e capacitar seus alunos. Ao entendermos o professor como uma mente separada do corpo e alma, negamos a relação que há entre as práticas da vida e os papéis “professorais”, como se no momento em que se está na sala estivesse ali apenas uma mente objetiva, sem experiências e particularidades (HOOKS, 2017:29).

A universidade não deve ser um lugar de professores tiramos e de afirmação dos sistemas de dominação, tanto nas relações, como nos conteúdos. O ensino universitário pode ser libertador e para isso deve haver uma união entre mente, corpo e espíritos, tanto de professores como de alunos, para que o conhecimento seja construído a partir de um contexto e tenha significado na vida fora desse espaço institucionalizado. Neste sentido, tanto educandos quanto educadores estão inseridos no processo de aprendizado, sendo fortalecidos e capacitados.

Tornar a sala de aula em um ambiente em que nossas próprias experiências são consideradas centrais e significativas, em que são valorizadas as subjetividade de todos os sujeitos e em que alunos e professores têm a responsabilidade de contribuir é um objetivo primordial da educação libertadora. Nenhuma forma de educar é neutra politicamente, e é indispensável que se reconheça e se construa um conhecimento a partir de uma perspectiva que inclua o reconhecimento da diversidade cultural e uma consciência de raça, de sexo e de classe social (HOOKS, 2017).

No ensino jurídico – ao qual pretendo dar destaque - é notável a forma dogmática e acrítica de que se vale os cursos universitários. Os professores reproduzem as mesmas

práticas doutrinadoras de reprodução de conteúdos preexistentes, de depósitos de informações, sem construção de conhecimento crítico e transformador e sem contextualizar os conteúdos nas realidades em que estão imersos. Para a formação de juristas comprometidos com uma práxis transformadora, faz-se necessário substituir a prática dominadora de educação por uma prática libertadora, fundada no diálogo e na comunicação entre educadores e educandos com o mundo por detrás das universidades.

2.3 A educação jurídica nas universidades

O problema do ensino jurídico no Brasil abrange duas problemáticas que abordamos neste trabalho. A primeira é de como o direito é visto nas universidades e na prática jurídica cotidiana, ou seja, o caráter positivista do direito (em particular dos direitos humanos). A segunda é a falha pedagógica discutida neste capítulo, que atinge todos os níveis escolares e áreas do saber, e, especialmente o direito, que é notadamente um terreno propenso à dogmática e ao conservadorismo.

Roberto Lyra Filho, em suas obras, se propôs a discutir o que é o direito, sob uma perspectiva crítica alinhada ao que já abordei neste trabalho sob a ótica de Joaquín Herrera Flores. Segundo o autor e educador do direito, para discutir o ensino jurídico é preciso discutir o que é o direito. Não basta que se reforme os currículos e os programas das universidades de direito, é necessário que se renove toda a concepção dogmática do que é entendido por direito. Nas palavras de Lyra: “[...] de nada serve acrescentar o estudo da sociologia jurídica, da Antropologia Jurídica ou da Economia ao currículo, se as disciplinas ‘dogmáticas’ permanecem dogmáticas;” (1980:8)

Primeiramente, não podemos entender o direito a partir da ideia positivista que reduz o direito ao direito que é positivado pelo estado, isto é, ao “ordenamento jurídico estatal”. Melhor remédio não seria trazer “princípios idealistas” ou fontes suplementares no uso de costumes e jurisprudências, uma vez que o direito estatal permanece, além de que, essas complementações são, na maioria das vezes, promovidas pelas mesmas classes e grupos que produzem o direito legislado (LYRA, 1980:6). Em uma sociedade que possui uma pluralidade de realidades, classes e grupos, o direito não pode ser entendido apenas sob o prisma da classe dominadora. Tampouco podemos considerar que o Estado é quem emana todo o direito válido.

Por esse motivo não é possível encontramos uma solução ao ensino jurídico através de uma concepção positivista do direito, que restringe os direitos àqueles positivados e possui uma visão do direito que prima pela ordem e controle social, que é estática e trabalha com conceitos convenientes às classes e grupos dominantes. Tampouco encontraremos uma solução no jusnaturalismo, que entende o direito como algo inerente a essência humana, se caracterizando como uma concepção ingênua e idealista, que nega o caráter permanente de lutas sociais que o direito possui.

Para se ter uma concepção mais clara do que é o direito, é necessário considerarmos as lutas sociais advindas da sociedade civil, bem como as próprias normas não estatais emanadas de classes e grupos oprimidos. Não menos importante é perceber as diferentes realidades e como o direito interage com elas. Como Lyra disse, quando nos perguntamos o que é direito, devemos considerar o que ele é diante das constantes transformações de seus conteúdos e formas de se manifestar em um mundo histórico e social (LYRA, 1982:6). Não podemos ignorar todos os aspectos do processo histórico em que se situa o direito, em uma perspectiva que só considera a visão “dogmática” dos juristas mais conservadores. Um ensino jurídico comprometido com a justiça social, não pode viver aprisionado a práticas “pseudocientíficas” do imperialismo e da dominação, sob pena de jamais se tornar prática libertadora e emancipadora.

Para uma abordagem do direito que trabalhe a integração dos fenômenos jurídicos na vida social e não apenas considere, mas promova a comunicação entre os seus diferentes aspectos, Lyra Filho propõe a aplicação de um modelo dialético. Este modelo deve se comprometer permanentemente com a realidade, “dentro duma perspectiva que enfatiza o devir (a transformação constante) e a totalidade (a ligação de todos os segmentos da realidade, em função de conjunto)” (LYRA, 1980:14). Os ambientes em que vivemos e os processos culturais - em que pode-se incluir o direito, a arte, a educação - estão em constante transformação. As coisas não obedecem às ideias ou as normas criadas por um filósofo ou um legislador, por isso devemos ter uma permanente atitude crítica e dialética diante da realidade, do direito e, conseqüentemente, do ensino jurídico.

Essa educação jurídica que nos transmite conteúdos descontextualizados, transvestidos de técnica, muitas vezes com pouca aplicabilidade e que não nos prepara para viver o mundo

que está fora dos muros da universidade, nada mais faz do que servir à manutenção das situações de dominação e opressão, à medida que leva esses falsos conteúdos à práxis social e não prepara o educando em direito para atuar de maneira criativa e transformadora no exercício de suas profissões. Deixar de considerar para onde e para quem são empregadas as técnicas e forjar uma neutralidade alinhada com os interesses dos poderes hegemônicos, certamente não é uma forma emancipatória de exercer o ensino jurídico.

Lyra nos instiga a buscar panoramas mais largos e profundos, que estimulem a inteligência e os impulsos de questionamento (LYRA, 1981:10), que forme juristas capazes de instrumentalizar os institutos de acordo com as constantes reformulações sociais, o que não é possível através de um ensino tecnicista. Faz-se necessária a implementação de um ensino crítico, reflexivo e atuante, que permita formar profissionais comprometidos com as causas de emancipação e descolonização, e que atuem de maneira progressista e não conservadora.

Cumprido destacar, mais uma vez, que a prática não pode estar dissociada da teoria, assim como não há teoria sem prática. Como Freire defende, a educação deve ser fundada na práxis autêntica, ou seja, na ação e reflexão transformadora e no ensino jurídico não é diferente. Lyra também evoca a práxis: “Pouco adianta o senso político, se, na prática, não se entende para onde segue tanto afã. O destino do prático sem visão teórica é fazer o que manda o patrão prepotente.” (LYRA, 1981:16). O ensino técnico que se distancia do pensamento crítico, é arma de controle nas mãos da classe dominadoras, ao passo que qualquer teoria despida de práxis consciente é conteúdo alienado e alienante, que transforma as pessoas em marionetes de interesses alheios.

Não se trata, também, de jogar fora tudo o que foi ensinado pelos mestres conservadores, “a questão não é rejeitá-los em bloco, mas separar o joio do trigo” (LYRA, 1984). Lyra nos convida a processar criticamente todas as leis, a jurisprudência, a doutrina, o direito supralegal, sob o ponto de vista dos oprimidos e seus movimentos libertadores, para orientar a práxis do jurista, tanto como cidadão, quanto como profissional.

Para que o estudante de direito se situe no mundo, para que ele tome verdadeira consciência de sua relação com os demais e a realidade, para que ele se sensibiliza com as questões tocantes aos seus ambientes de relações e a sociedade em que está inserido, faz-se necessário que ele seja de fato inserido nessas realidades. É indispensável que o estudante de

direto tenha um contato real com os que estão em situação de opressão, que eles vejam com seus próprios olhos, sintam com seus próprios sentimentos, experienciem com seus próprios corpos.

Esta experiência não pode se confundir com mero assistencialismo, com escritórios modelos reprodutores das mesmas técnicas que já falamos ou com falsa generosidade. O que proponho aqui é a inserção crítica dos estudantes de direito na comunidade, através de projetos de extensão, que tiram os alunos das salas de aula, para entender o direito como ele acontece nas ruas e nos movimentos sociais, para enxergarem em que aspectos aquilo que aprendem na sala de aula tem aplicabilidade nos conflitos e relações da vida real, que não estão nos livros.

As faculdades de direito devem ter responsabilidade com o social e atuar na sociedade para dar significação e aplicabilidade ao conteúdo por ela explorado, no entanto, mais do que levar o conhecimento científico produzido nas universidades para as comunidades, a questão é levar o conhecimento da comunidade para a universidade, é construir, em comunhão, um aprendizado fundado na práxis e no diálogo intercomunicativo entre os mais diversos estratos da sociedade, levando em consideração a importância de todos esses saberes e dispensando sobreposições.

Somente com esse fluxo de professores e alunos com as comunidades e com os agentes comunitários, somente com a reflexão alinhada com a atuação sobre o mundo, é que será possível uma reformulação relevante do ensino jurídico, que não mais se atenha aos “dogmas” do positivismo e aos alicerces da educação como manutenção das opressões, mas privilegie o olhar e uma permanente atitude crítica dos sujeitos sobre o mundo, em um movimento de libertação e transformação.

CAPÍTULO 3

PROJETO DE EXTENSÃO: A ARTE A LUTA POR DIREITOS HUMANOS NO COMPLEXO DA MARÉ

Diante de tudo o que foi abordado neste trabalho até agora, nesse último capítulo vou apresentar a experiência empírica vivida por meio da minha participação, em 2017, enquanto aluna de graduação do curso de Direito da UFRJ, no projeto de extensão “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré”, que integra o Laboratório de Direitos Humanos da UFRJ – LADIH.

Inicialmente vou explicar como funciona o projeto, quem participa, quais são os fundamentos, objetivos, metodologia e como ele se desenvolveu, para, em seguida, descrever as oficinas realizadas, discutindo quais foram as dificuldades enfrentadas pelos participantes e os aprendizados acerca dos temas de que tratamos. Dessa forma, irei ilustrar o caráter agregador da iniciativa extencionista à universidade e, também, os desafios de empregar uma prática diferenciada da que estamos habituados no curso de direito e em toda a nossa formação educacional.

3.1 Apresentação do projeto

O projeto “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré” é realizado no âmbito do Laboratório de Direitos Humanos da UFRJ – LADIH, como atividade curricular de extensão. O LADIH integra as atividades curriculares do Curso de Direito da UFRJ e tem como um dos seus objetivos desenvolver projetos de pesquisa e extensão que versem sobre os direitos humanos em uma perspectiva interdisciplinar, abordando de maneira crítica a atual situação desses direitos em nossa sociedade.

A coordenadora do projeto - e também minha orientadora neste trabalho – é a professora Vanessa Oliveira Batista Berner, titular de Direito Constitucional do curso de Direito da UFRJ e também coordenadora do LADIH. Os integrantes do projeto à época eram o professor do IFRJ, Guilherme Cruz de Mendonça e alunos de graduação e pós-graduação do curso de Direito e de outros cursos da UFRJ, Bruna Soares, Fabián Rébora, Francisca González, Michele Guimarães, Paula Dürks, Pedro Amorim, Roberta Damasceno, Roberta Laena e

Vinícius Rodrigues. Três dos integrantes do grupo são bolsistas pelo Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), no qual tivemos o projeto aprovado.

O projeto é realizado em parceria com o Museu da Maré, local em que ocorrem as atividades. Os participantes são jovens de 13 a 18 anos frequentadores do museu, que funciona como um espaço recreativo e educativo para esses jovens, sendo alguns bolsistas da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), que auxiliam nas atividades do museu.

As ações do projeto são embasadas em pesquisas científicas e debates realizados pelo grupo sobre direitos humanos e arte, e nos conteúdos das disciplinas sobre teoria crítica de direitos humanos da graduação e da pós-graduação da faculdade de Direito da UFRJ, ministradas pela coordenadora do projeto, traduzindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e revelando o impacto na formação dos estudantes e na construção de novos conhecimentos e como a arte pode ser uma ferramenta que facilita essa compreensão.

O projeto tem como fundamento a convicção em uma Universidade Pública que dialoga com a comunidade e busca por um conhecimento jurídico que vai além da dogmática ensinada nas universidades e que encara os direitos como lutas sociais e não apenas como aquilo que está afeto ao ordenamento jurídico. Confio que, através da extensão universitária é possível implementar uma educação libertadora e transformadora, fundada na práxis e que não se limita a ser mais um instrumento de manutenção do *status quo*, indo muito além de uma iniciativa assistencialista.

Para a construção de um discurso jurídico é necessário contextualizar o debate sobre os direitos humanos, o que não é possível por meio apenas de conhecimentos livrescos. Insisto na necessidade de levar a universidade à comunidade, a fim de entender as violações de direitos humanos como elas ocorrem cotidianamente e se distanciar do entendimento de que a positivação desses direitos é suficiente para garanti-los.

Neste sentido, o projeto parte de tais concepções para, por meio de rodas de conversa temáticas e oficinas de arte, discutir e construir um conhecimento acerca do que são os direitos humanos e quais são os instrumentos capazes de garantir sua efetivação. Isto porque a

arte se apresenta como importante ferramenta política de sensibilização e visibilização de violações de direitos humanos e empoderamento para os processos de luta.

Por meio das várias expressões artísticas, desenvolvemos nossa capacidade de agir, reagir e ressignificar o mundo em que vivemos e, sobretudo, nos abrimos para o outro e para as diferenças, seja no processo do fazer artístico, seja na condição de espectador. Pela arte é possível escancarar os abusos cometidos pelos poderes hegemônicos e opressores, desestabilizando o sistema posto e criando potencialidades de transformação da realidade.

O Complexo da Maré é local de constantes violações de direitos, sobretudo por parte do Estado, comporta diversos projetos sociais e artísticos consolidados que abordam essas questões problemáticas e criam o debate acerca dos direitos dos moradores. A intenção do projeto é agregar conhecimentos e experiências aos trabalhos atuantes na comunidade, por meio das oficinas de arte.

Utilizamos os conceitos de direitos humanos como produtos culturais e processos de luta por dignidade, de Herrera, para desenvolver um projeto que leva ao jovem morador algo que vai além de uma assessoria jurídica, isto é, um debate sobre o que são os direitos humanos e quais podem ser os mecanismos para lutar pela efetivação dos mesmos, ressaltando a produção artística, e que também nos ensina que o conhecimento não é só o acadêmico, e que esse precisa ser contextualizado nas realidades existentes.

Entendendo a extensão universitária como a integração do conhecimento universitário com o da comunidade, o grupo se propõe a ampliar o debate acerca dos direitos humanos por meio da arte, com o objetivo de construir um conhecimento conjunto entre os extensionistas e participantes do projeto, entendendo que ambos são sujeitos do processo pedagógico e exercem o papel de educadores e educandos, de acordo a perspectiva abordada neste trabalho sob a ótica de Paulo Freire. Em outras palavras, o projeto não tem a intenção de transmitir um conhecimento – advindo da universidade – para a comunidade, mas sim de desenvolver um aprendizado em que ambas as partes empreguem suas experiências, unindo a teoria à prática na criação de um processo transformador.

Partindo da base teórica discutida ao longo deste trabalho, e de uma visão crítica da extensão universitária, propomos uma troca de experiências entre produção acadêmica e

comunidade. O projeto de extensão surge, portanto, a partir dessa perspectiva crítica, com a intenção de concretizar um projeto de universidade pública competente para atuar diretamente sobre o tema, por meio de um trabalho reflexivo e emancipatório, integrando conhecimentos acadêmicos e comunitários.

Os objetivos gerais do projeto são: 1) Conhecer e reconhecer as demandas do público-alvo do projeto; 2) Promover o debate acerca dos direitos humanos e sua teoria crítica; 3) Utilizar o processo de produção da arte como forma de luta por dignidade; e 4) Estabelecer um intercâmbio entre o meio acadêmico e a sociedade.

Os objetivos específicos do projeto são: 1) Dialogar com a comunidade para diagnosticar os temas de interesse relacionados às violações de direitos humanos sofridas pelos moradores. 2) Realizar ciclo de debates sobre temas de teoria crítica dos direitos humanos; e 3) Promover oficinas de arte (fotografia, música, literatura, audiovisual etc.) e atividades que incentivem a produção artística crítica relacionada à temática de direitos humanos, como cineclubes, clubes de leitura, saraus, rodas de conversa etc.

A metodologia consiste na realização de rodas de conversas e oficinas artísticas, separados em módulos de acordo com cada temática dos direitos humanos, pautados sempre em atividades dinâmicas e lúdicas e na escuta de todos os interlocutores.

3.2 Desenvolvimento do projeto

O grupo que desenvolve o projeto em questão surgiu inicialmente com um grupo de pesquisa para a elaboração de uma Cartografia de Direitos Humanos e Arte no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo conhecer e mapear projetos artísticos que levantam questionamentos sobre direitos na cidade. Após conhecermos melhor alguns desses projetos, decidimos então transformar tal proposta em um projeto de extensão relacionando arte e direitos humanos para atuação no Complexo da Maré, visando aumentar o potencial transformador do projeto, proporcionando maior troca de conhecimento entre o meio acadêmico e a comunidade.

Diante da necessidade de realizar parcerias para a melhor realização do projeto e de buscar adolescentes como público alvo, inicialmente firmou-se parceria com a Redes de

Desenvolvimento da Maré⁹, que atua em diversos eixos junto à comunidade. O projeto na Redes tinha como objetivo uma formação em direitos humanos voltada para os tecedores da Redes. Com a impossibilidade de continuar realizando o projeto na Redes, procuramos uma parceria com o Museu da Maré, que foi possível por meio do contato com a Cláudia Rose Ribeiro, que faz parte da coordenação do Museu.

Em 2017 foram realizadas 12 reuniões (relatadas) do grupo que tinham como objetivo: o desenvolvimento e elaboração do projeto a ser apresentado ao Museu da Maré; debater sobre arte e direitos humanos com base em leituras de textos teóricos; assistir vídeos; discutir a proposta de realizar um seminário sobre arte e direitos humanos na Faculdade de Direito da UFRJ; planejar as oficinas realizadas na Maré; e atribuir tarefas aos membros do grupo, como busca de editais para fomento de pesquisa, procura por parcerias, elaboração de texto para o blog do grupo¹⁰, pesquisa de novos referenciais teóricos afetos ao tema, gerenciamento de redes sociais¹¹, elaboração de cartazes e logos para o projeto, entre outras atividades.

Para discutir os temas relevantes para o projeto, um integrante do grupo ficava responsável por escolher um texto, que deveria ser lido por todos. Na reunião seguinte, a pessoa que escolheu o texto fazia uma relatoria e todos contribuía com suas impressões, dúvidas, desconfortos, descobertas e experiências pessoais correlatas à leitura. Tal experiência foi muito importante tanto para o desenvolvimento do conhecimento crítico do grupo a respeito da arte e dos direitos humanos, quanto para a integração dos membros. Por meio desta atividade em que todos tinham a oportunidade de se manifestar e também de ouvir uns aos outros, foi possível construir uma relação de identificação e afeto, extremamente necessário para lidar com os desafios que estavam por vir.

As reuniões eram muitas vezes realizadas em polos artístico da cidade do Rio de Janeiro, como museus, centros culturais e cinemas. Isso contribuiu muito para nossos debates,

9 Site do Redes da Maré: <http://redesdamare.org.br/>, acesso em 20/06/2018, as 17:43

10O blog é um esforço conjunto do grupo para publicar as ideias amadurecidas no decorrer do projeto e conta com textos, artigos, crônicas, sempre dentro da temática de arte e direitos humanos. <https://processosculturais.wordpress.com/>, acesso em 20/06/2018, as 17:49.

11Usamos as redes sociais o Facebook e Intagram para divulgar nossas ações, ideias e outras questões relacionadas ao projeto e às questões a este. Ver: <https://www.facebook.com/artedireitoshumanos/>, acesso em 20/06/2018, às 17:52 e <https://www.instagram.com/artesmare.ladilh/>, acesso em 24/06/2018, às 13:08.

que tinham a arte como um dos pontos principais, e também para a nossa experiência como extensionistas, posto que a partir daí demos início ao nosso movimento de sair da universidade e aproximar o direito da arte, da vida e de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, buscamos o que Herrera chama de metodologia relacional, que contextualiza os direitos humanos para entender sua complexidade (2009:87).

Outra coisa que colaborou para o desenvolvimento da nossa experiência como grupo foram as confraternizações que aconteceram muitas vezes após as reuniões. Nesse momento nem sempre deixávamos de lado as discussões a respeito do projeto, mas também entregarmos aos mais diversos assuntos e nos conhecer melhor. Isso nos proporcionou um olhar mais sensível e humano uns com os outros, bem como a construção de uma relação de amizade e confiança.

Todas as nossas decisões eram realizadas em conjunto, e nunca impostas pela coordenação ou outra pessoa. Tanto a elaboração das oficinas, quanto a escolha dos temas abordados e atividades artísticas utilizadas eram pensadas e construídas em grupo.

Nossa primeira reunião com a equipe do Museu da Maré, representados pela Cláudia, foi em 27/05/2017. A Cláudia iniciou nos contando a história do Museu da Maré e os desafios pelos quais ele passou, se tornando hoje um ponto de resistência dentro da comunidade. Ela nos informou de algumas ações culturais já desenvolvidas no Museu na época, como aula de teatro, grupo de capoeira e sarau mensal.

Foi discutida a possibilidade da nossa parceria com o Museu e propusemos a realização de oficinas de fotografia e música e de rodas de conversa sobre arte e direitos humanos e temas como feminismo e racismo, a partir da exibição de filmes e de outras atividades lúdicas. Ao final, guiados pela Cláudia, visitamos a exposição permanente do Museu, que nos sensibilizou e impressionou muito, por sua indiscutível beleza e conteúdo crítico e pela sua sofisticada elaboração.



Fotografia 01 – Nossa visita ao Museu da Maré. Tirada do celular de alguém.

Após algumas reuniões do grupo e de elaborarmos algumas ideias para as oficinas, ocorreu uma nova reunião com a equipe do Museu da Maré, em que a Cláudia propôs que fossem feitas oficinas práticas com o público do museu e sugeriu que confeccionássemos pipas com os jovens que iriam participar das oficinas.

Ao todo foram realizadas três oficinas no Museu da Maré em 2017. As duas primeiras oficinas foram complementares. A primeira foi uma oficina de fotografia por meio de celular, depois foram impressas as fotos tiradas pelos participantes e, na segunda oficina eles confeccionaram pipas com as suas próprias fotografias impressas, como será pormenorizado mais adiante.

A terceira oficina contou a apresentação do documentário “A história das coisas”, seguido de um debate sobre capitalismo, consumismo e produtividade. Nesta ocasião conversamos com os jovens participantes sobre as impressões deles sobre as oficinas e os temas que gostariam de discutir nas próximas ocasiões.

A seguir irei relatar como foram os processos de elaboração e realização das oficinas, exibindo fotos ilustrativas tiradas pela Francisca, que é fotógrafa e mestranda participante do projeto, e explorando tanto as dificuldades e falhas como os aprendizados e enriquecimento do grupo, a partir da minha própria experiência e percepções enquanto integrante do projeto.

3.3 Oficinas: relato, dificuldades e aprendizados

3.3.1 Oficinas 1 e 2 – direitos humanos, território, pertencimento e afetos

A demanda surgiu a partir do Museu da Maré e nos foi encaminhada em agosto de 2017 pela Cláudia, que nos propôs fazer uma atividade em comemoração a Semana Nacional dos Museus.

Após algumas conversas do grupo, sugeriu-se que fosse realizada duas oficinas seguidas, que seriam complementares. A primeira oficina seria de fotografia com smartphones e, a partir das fotos tiradas pelos participantes da atividade, iríamos imprimi-las em papel para confeccionar pipas na oficina seguinte. As oficinas foram organizadas tendo como público-alvo adolescentes da Maré que participam de atividades do Museu.

A escolha por fotografias com celulares se deu porque acreditávamos que seria um instrumento que a maioria dos adolescentes teria acesso. Perguntamos pra Cláudia se eles tinham celulares com câmera e ela nos confirmou que sim, por esse motivo nos sentimos confortáveis com a decisão.

A ideia era discutir, na primeira oficina, sobre direitos humanos como processo de luta, tocando na questão do “fazer humano”, da criatividade, da arte e a relação de tudo isso com a dignidade humana, a partir da proposta de Herrera Flores (2005). Queríamos construir juntos com os participantes o entendimento de que eles também são sujeitos de direitos humanos, que estão inseridos na luta por dignidade e que suas ações são tão importantes para a efetividade desses direitos quanto as nossas como juristas.

Também queríamos discutir o papel de destaque que a arte tem nesses processos de luta, tendo em vista o poder que esse movimento criativo tem de negar aquilo que está estabelecido e ressignificar criticamente o mundo (HERRERA, 2007:57). A ideia de tirar fotos com o celular e confeccionar pipas surgiu justamente a partir do desejo de apresentar a arte como algo que é do alcance de todos, tanto no processo de criação como no lugar de espectador, e de que eles mesmos poderiam produzir arte de maneira política, com ferramentas simples e a partir de um olhar crítico sobre a realidade em que vivem.

Para a segunda oficina, nossa proposta era debater sobre territórios, pertencimento, lazer e afetos. A intenção era discutir os espaços urbanos que eles ocupam, principalmente a comunidade, atentando para a dificuldade que muitos tem de simplesmente circular pelas ruas, em razão da violência.¹² Nossa vontade era discutir como isso é uma grave violação de direitos humanos, pois ocupar as ruas de sua comunidade é um direito essencial não só para assegurar a liberdade de ir e vir, mas para construir laços de pertencimento e afeto, fazendo das ruas também um lugar de lazer, encontro, arte e confraternização.

A confecção das pipas com as fotografias tiradas por eles mesmo, então, seria a concretização de tudo o que discutimos até então: a criatividade e o “fazer humano”, a relação deles com a comunidade, a ideia de pertencimento e afeto e a arte como instrumento de efetivação de direitos humanos. Primeiramente, pensamos que as pipas seriam funcionais e, ao saírem pela maré empinando as pipas, estariam estabelecendo mais uma conexão com a comunidade e ocupando esse território.

Todos os custos com as oficinas foram arcados pelos próprios voluntários, já que, além das bolsas, não temos outro tipo de apoio financeiro e, dessa forma, deveríamos gastar o menor valor possível.

Antes de realizar a oficina na Maré, todo o grupo se reuniu na casa da Paula para fazer uma oficina interna de pipas para nos prepararmos. Nessa ocasião percebemos as dificuldades na confecção das pipas, o que resultou em duas decisões. Primeiro, resolvemos comprar as armações das pipas já prontas, para facilitar a confecção e segundo, percebemos que seria inviável imprimir as fotos em papel que possibilitasse a pipa de voar, até pela questão financeira, então, as pipas se tornaram um objeto simbólico, que seria impresso em papel canson 75g.

12 Ver notícias da época: “Tiroteio na Maré assusta moradores”, disponível em: https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-26/tiroteio-na-mare-assusta-moradores.html, acesso em 23/06/2018, as 12:22, e “Em dia de tiroteios dois jovens são baleados em favelas do Rio”, disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/em-dia-de-tiroteios-dois-jovens-sao-baleados-em-favelas-do-rio.ghtml>, acesso em 23/06, as 12:23.

Dessa forma, por meio dos debates e das atividades de tirar fotos pela Maré e confeccionar pipas, tínhamos como objetivo estabelecer nossa relação com os jovens e com a comunidade, situando cada um em suas posições no mundo e em relação uns com outros e criando um território de afeto e confiança, que possibilitasse uma dialogicidade ensinada por Freire (2017), para desenvolver um conhecimento a cerca dos direitos humanos e construir um processo cultural de luta por dignidade.

Oficina 1 – Fotografia com Smartphones: Arte e Direitos Humanos

A divulgação da oficina se deu por meio das nossas redes sociais e do Museu da Maré, com o seguinte cartaz, elaborada pelo Pedro Amorim:



Fotografia 02 – Cartaz da Oficina de Fotografia com Smartphones.

A oficina ocorreu dia 22 de setembro de 2017. Pensamos que começaria 14:30, no entanto, não sabíamos que os adolescente saíam da aula as 15h, então começamos a oficina pelas 15h. No dia, treze jovens participavam, a maioria bolsistas FAPERJ, mais a Cláudia. A oficina foi conduzida por mim, Paula, Roberta Damasceno e Roberta Laena, e dividia em sete momentos.

1º momento - “Quem sou eu e o que eu gosto”: Iniciamos com uma dinâmica de apresentação. Uma primeira pessoa se apresentou dizendo seu nome e coisas de que gosta, até

alguém da roda ter algum gosto em comum e roubar a fala da pessoa para se apresentar. A dinâmica seguiu até todos se apresentarem.

Escolhemos nos apresentar de uma maneira dinâmica e divertida para estabelecer logo uma conexão com os adolescentes. Não queríamos nos apresentar como estudantes de direito da UFRJ, mas sim como pessoas que têm coisas em comum com eles, por isso escolhemos essa dinâmica, que deu muito certo. Falamos coisas do tipo “gosto de cantar”, “gosto de ler”, “gosto de ir a praia”, “gosto de açaí”, assim todos se identificaram e a atividade fluiu bem.

Esse contato inicial, realizado dessa forma, foi muito importante para estabelecer uma relação de aproximação, sem sobreposições, como ensina Freire (2017). No momento em que compartilhamos um pouco do que somos deixamos de ser apenas educadores e educandos que depositam e recebem conteúdos, para valorizar nossas vivências no mundo, nossa subjetividade e nossos afetos.

Um conhecimento dissociado das nossas experiências e relação com o mundo acaba por se tornar conteúdo alienante. Os processos de formação devem ser construídos por meio do afeto e, por esse motivo, a atividade foi tão necessário para a construção de um ambiente de aprendizado autêntico, que se preocupa não só com a mente, mas com o cuidado do corpo e da alma de todos os sujeito, como nos leciona bell hooks (2017).



Fotografia 03 – Dinâmica de apresentação “Quem sou eu e o que eu gosto”. De Francisca González.

2º momento - “O que são direitos humanos?”: Dividimos os jovens em grupos e sentamos no chão com eles. Distribuímos para cada grupo um pedaço grande de papel e canetinhas, e os questionamos sobre o que eles entendiam por direitos humanos, para escreverem no papel.

No início pareceram um pouco tímidos e talvez com medo de dar uma resposta “errada”. Nos dividimos entre os grupos para conversar com eles e esclarecer que não esperávamos uma resposta certa para aquelas perguntas. O resultado me trouxe certa surpresa, pois, por se tratar, em maioria, de alunos do ensino médio, esperava respostas como “ONU”, “leis”, “Declaração Universal” – que também apareceram - mas vimos muitas palavras como “resistência”, “educação”, “Maré”, “casa” e “luta”.

Minha condição de mulher branca de classe média, que cresceu em uma cidade menor e sempre estudou em escolas particulares talvez explique minha expectativa.¹³ Porém acredito que para esses adolescentes que cresceram em uma favela do Rio de Janeiro e que estão mais vulneráveis a diversas situações de violação, o significado de direitos humanos se faz muito mais claro, justamente por desde cedo sentirem em suas próprias peles o quanto a posituação desses direitos não os garantem efetivamente.

Essa atividade me revelou, logo de início, o quanto eu tinha para aprender com eles, o que confirma a tese de Freire apresentada neste trabalho, de que o conhecimento se constrói em conjunto e não é transmitido de uma pessoa para outra. Em uma educação emancipadora ninguém é um completo sábio, nem um completo ignorante, todas as experiências e saberes são importantes, todos são educadores e educandos (FREIRE, 2017).

13 Nasci na cidade de Santos, no estado de São Paulo, onde vivi até os meus 20 anos, quando ingressei na faculdade de Direito da UFRJ e me mudei para o Rio de Janeiro.



Fotografia 04 – Atividade “O que são direitos humanos”. De Francisca González.

3º momento - Frases preconceituosas: Em seguida, por meio de uma apresentação de “PowerPoint”, apresentamos algumas frases preconceituosas, como: “racismo não existe, tira isso da cabeça”, “mulher que anda toda decotada mostrando tudo pra todo mundo não merece respeito”, “na favela só existe violência”, “você não é negra, é moreninha”, “nada contra ser viado, mas não na minha frente”, “funk não é arte”. Algumas frases foram elaboradas por nós, outras tiradas de postagens de redes sociais e de uma campanha sobre coisas preconceituosas que pessoas que fazem parte de minorias já ouviram.

A proposta era que a partir do que eles entendiam por direitos humanos – explorado no primeiro momento da oficina – e das frases preconceituosas apresentadas, fosse desenvolvido um debate acerca de violações e do que são direitos humanos, empregando as experiências pessoais dos participantes.

Logo foi possível perceber que eles entendiam muito bem o que estávamos querendo discutir, até muito melhor que a gente. Alguns falaram dos racismos que sofriam por ser negro. Algumas meninas também relataram situações em que eram vítimas de machismos. Mas o que mais me chamou atenção foi a reação deles com a frase “na favela só existe violência”, que me soou como um grito contra o imaginário do “asfalto” de que nas favelas tudo é violento, esquecendo que lá existem vidas humanas, que lutam por dignidade.

Eles falaram da violência que sofriam, dos abusos da polícia militar, do desrespeito aos mais diversos direitos. Mas defenderam que ali era o lugar onde eles moram, onde têm amigos e família, e que não pode ser um território de arbitrariedades do Estado, como se aquelas vidas não importassem e como se tudo o que houvesse ali fosse o tráfico de drogas.

Ao contrário do que desejávamos, a atividade acabou se tornando mais expositiva do que um debate. Essa foi a principal falha que reconhecemos na construção das oficinas. A ideia era que eles falassem mais e que construíssemos um conhecimento conjunto, mas acabamos falando muito e eles falando pouco.

Freire afirma que uma educação libertadora só é possível através do diálogo e o diálogo só é possível quando existe amor, fé, humildade e confiança (2017). Nós queríamos estabelecer esse diálogo autêntico com eles, porém é difícil nos dissociar da forma “bancária” de educação que baseou todo o nosso processo de formação.

A educação por meio do diálogo é muito mais desafiadora e corajosa. As relações de afeto e confiança que estávamos estabelecendo com eles eram muito importantes justamente por isso, para possibilitar um debate horizontal e verdadeiro, em que a palavra de todos fosse importante na busca por pronunciar o mundo (FREIRE, 2017).



Fotografia 05 – Exposição das “frases preconceituosas”. De Francisca Gonzalez.



Fotografia 06 – Debate sobre o que são direitos humanos. De Francisca González.

4º momento –Fotografia ativista: Nesse momento, a Francisca projetou algumas fotografias ativistas, com temas como protestos, luta LGBTQ e movimento negro e conversou com as meninas e meninos sobre o papel importante que a fotografia tem para as lutas sociais.

Ao mostrar uma fotografia, ela perguntava aos jovens o que eles pensavam ao ver a imagem, o que gerou debates e discussões interessantes entre os presentes. As discussões demonstraram o poder de sensibilizar, de comunicar, de significar e de denunciar que a fotografia tem. Não querendo ser clichê, mas as imagens dizem o que as palavras não são capazes de dizer e nos tocam e sensibilizam pra questões necessárias do mundo.

Mais do que nunca, hoje as redes sociais circulam essas fotografias de maneira muito ampla e rápida, proporcionando uma difusão muito maior desses debates. Nesse sentido, é inegável o papel da fotografia de difundir questões sociais. Ela não apenas informa ilustrativamente, mas causa indignação, gera mobilização, debates e visibiliza questões por vezes ignoradas.¹⁴

14 Um exemplo disso são fotográficas mundialmente conhecidas que ilustraram episódios de guerras e grandes violações de direitos humanos, que sensibilizaram o mundo de maneira que as palavras jamais sensibilizariam por si só. Ver: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html>, acesso em 23/06/2018, as 13:17.

5º momento – *Técnicas de fotografia com smartphone*: O Pedro, que também é fotógrafo, falou um pouco sobre fotografia e técnicas simples para tirar fotos com celular. Falou sobre algumas ferramentas que o próprio celular tem e de alguns aplicativos para usar filtros e melhorar as imagens, demonstrando que não precisamos de um equipamento muito moderno e sofisticado para tirar boas fotos, partindo da informação dada pela Cláudia de que a maioria dos adolescentes possuíam um celular.¹⁵



Fotografia 07 – Oficina técnica sobre fotografia de celular com o Pedro. De Francisca González.

6º momento – *“Bora fotografar!”*: Pela questão do tempo, tivemos que acelerar para não perder a luz do sol para fotografar e, por isso, também não foi feito intervalo. No final da fala do Pedro, o pessoal do Museu trouxe um lanche e a atividade prática de fotografia foi dividida entre lanche e conversas. Todos nós tiramos algumas fotos de dentro do espaço do Museu e dos arredores também.

15 Essa informação corrobora com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) Contínua 2016, do IBGE, de que entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessaram a Internet no período de referência da pesquisa, 94,6% o fizeram por meio de celular, considerando que em 69,3% dos domicílios tiveram acesso a internet. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>, acesso em 23/06/2018, as 13:39.

Esse foi um momento importante de integração, pois eles foram muito receptivos com nós e conversamos sobre vários assuntos, que possibilitaram uma aproximação maior entre a gente. Esse contato foi fundamental para a criação de afeto e de uma relação horizontal, além de conhecê-los melhor, saber do que gostam e, então, usar essas informações para elaborar as próximas oficinas.



Fotografia 8 – Momento do lanche e de fotografar. De Francisca González. De Francisca González.

7º momento – Encerramento: Encerramos fazendo uma roda e agradecendo a eles pelo ótimo dia e pela receptividade. Informamos que voltaríamos outras vezes para mais oficinas e nos despedimos.



Fotografia 09 – Roda de encerramento da oficina. De Francisca González.

Foi criado um grupo de “whatsapp” com os participantes para que eles pudessem enviar as fotos que seriam impressas para a oficina seguinte.

Nessa primeira oficina tivemos nossas expectativas bastante excedida em muitos aspectos, como a quantidade de participantes, a receptividade deles, a integração que ocorreu entre nós e os adolescentes. No entanto, achamos que falhamos na questão que já mencionada acima. Falamos demais e ouvimos pouco. Nossa intenção desde o início era que eles falassem mais, para a oficina se tornar um espaço de todos e para que eles sentissem que ninguém estava ali para depositar conteúdos.

Porém em alguns momentos aconteceu justamente o contrário, as atividades se tornaram algo parecido com uma aula convencional que tanto tentamos combater. Acredito que nossa dificuldade se dê como reflexo da nossa própria formação na faculdade de direito. Como argumenta Lyra Filho (1980), aprendemos direito na faculdade do mesmo modo que entendemos o direito, isto é, de uma maneira equivocada.

Para ensinar direitos humanos como processos de luta por dignidade, e não como direitos positivados em tratados internacionais, é necessário que deixemos de lado também a forma conservadora e “bancária” do ensino jurídico. É imprescindível abandonarmos a

postura, a linguagem e os hábitos convencionais para nos reconciliarmos com nossas paixões, para construir um conhecimento não só acerca daquilo que está nos livros, mas também sobre como viver no mundo (HOOKS, 2017:27).

Oficina 2 – Oficina de Pipas: território, identidade e direitos humanos

Através do grupo de “whatsapp”, pedimos para os adolescentes mandarem a foto de que mais gostavam. Inicialmente pensamos em pedir para escolherem uma foto que representasse direitos humanos pra eles e que tivesse sido tirada na oficina anterior, porém não queríamos limitá-los da escolha da foto. Nossa vontade era de que eles entendessem a fotografia como expressão artística, então, optamos por valorizar a criatividade deles. Alguns mandaram fotos tiradas na oficina e outros mandaram fotos tiradas em outras ocasiões. Após todos enviarem, mandamos imprimir todas em papel canson 75g, para confeccionar as pipas.

A segunda oficina também foi divulgada pelas redes sociais e pela equipe do Museu, com o cartaz feito pela Roberta Laena:



Fotografia 10 – Cartaz da oficina de pipas.

A oficina ocorreu dia 29 de setembro de 2017, na semana seguinte da primeira oficina. Começou por volta de 15h, e os jovens presentes eram praticamente os mesmos da semana anterior. A oficina foi conduzida pelo Vinicius, Francisca e Fabian e foi dividida em cinco momentos.

1º momento: “A Maré em uma palavra” – fizemos uma dinâmica de abertura, para nos apresentarmos de novo e nos conhecermos melhor, já levantando as questões que queríamos tratar nessa oficina. A dinâmica ocorreu da seguinte forma: em uma roda, a primeira pessoa, com um rolo de barbante na mão, se apresentava falando seu nome e uma palavra que para ela representasse a Maré, depois escolhia outra pessoa, dizendo uma coisa que achava legal nela e, segurando na ponta do barbante, jogava o rolo para aquela pessoa, que repetia o processo, até todos terem se apresentado.

Surgiram palavras como “família”, “amigos”, “união”, “amor”, “casa”, “resistência”. Essas palavras contradizem tudo o que está no imaginário do “asfalto” sobre as favelas. Para de algum modo legitimar e invisibilizar as graves violações que acontecem nas favelas do Rio de Janeiro, acabamos por desumanizar e rejeitar tudo o que está em seu contexto: os moradores, seus modos de vestir e de falar, a música, a cultura.

Descreditamos tudo o que não está de acordo com a estética e o modo de vida hegemônico para continuar perpetuando as relações de poder e dominação. Pretendemos nos manter cada vez mais separados dos que estão às margens, nos abstendo de acreditar que os problemas da favela também são problemas do asfalto e, mais ainda, são reflexos dele.

As palavras trazidas pelas meninas e meninos da Maré nos revelam a humanidade das relações que existem neste lugar. Para esses jovens, que moram na favela, esta não significa violência e criminalidade, mas faz parte da construção de suas identidades, de seus afetos e pertencimento.

Esse olhar humano para as favelas, para os que estão às margens, para as violações, é que deve ser resgatado quando se ensina direito nas universidades. A educação de um jurista deve estar baseada na sensibilidade e responsabilidade com essas questões sociais, para formar profissionais comprometidos com a justiça social e com o combate às situações de opressão. Como Lyra afirma, o ensino jurídico deve estimular não só a crítica, mas a

possibilidade de uma atuação progressista, que só possível através da conscientização verdadeira (1981:13).

Quando todos já tinham falado, o barbante formou uma teia e, em cima dela, jogamos as palavras que eles tinham escrito na oficina anterior, sobre o que eles achavam que era direitos humanos, para que essa teia segurasse as palavras. Com isso, queríamos demonstrar que a Maré é um espaço de luta por direitos humanos e que, formando uma rede – uma teia – entre as pessoas, essa luta fica mais fortalecida e o combate às violações se torna possível, possibilitando alcançar condições materiais de se alcançar uma vida digna.



Fotografia 10 – Teia formada na atividade. De Francisca González.

2º momento - Debate sobre Direitos humanos (Território, pertencimentos, afetos): Sentamos em uma roda e cada um recebeu algumas folhas de papel. Com retroprojeter, exibimos uma a uma as fotos que eles haviam nos mandado por “whatsapp”. A cada foto, todos tinham que escrever no papel o que aquela imagem transmitia e cada um deveria explicar o porquê. Depois que todos falavam, a pessoa que mandou aquela foto contava porque a havia escolhido.

As fotos escolhidas foram das mais variadas. Na Maré, em casa, na praia, praticando esportes. Os sentimentos também foram dos mais diversos, algum escolherem a imagem simplesmente porque acharam bonita, outros porque estavam fazendo algo que amam ou

estavam em algum lugar de que gostam. Algumas imagens eram profundamente sensíveis, como de um poste nas ruas da Maré todo perfurado de tiros e de uma parede da própria exposição do Museu da Maré, também perfurada por tiros.

Essa atividade gerou diversos debates relacionados a direitos humanos, como violações de direitos na Maré, direito ao lazer, ao esporte, identidade, utilização dos espaços públicos, relação com a natureza. Mas principalmente ficou claro o poder da arte de comunicar e sensibilizar e de levantar questões importantes, posto a amplitude de significados que aquelas imagens carregavam e que foram alcançados por todos que estavam ali.

A fotografia, como expressão artística, expande a nossa leitura sobre o mundo, nos proporciona outras lentes e formas de tocar e sentir a realidade por meio do olhar do outro. (HERRERA, 2005:31). Ter contato com a visão desses jovens, que traduz os sentimentos deles em relação à Maré, a beleza, ao lazer, aos afetos, à violência, aos direitos humanos, me proporcionou também uma maior sensibilidade e um olhar mais humanos para a realidade que eles vivem.



Fotografia 11 – Debate sobre direitos humanos a partir das fotos enviadas pelos adolescentes. De Francisca González.

4ª momento - Confeção de Pipas: Em uma mesa, com a nossa orientação, os adolescentes confeccionaram as pipas utilizando o papel com as fotografias impressas.



Fotografia 12 – Confeção das pipas. De Francisca González.

5 momento – Lanche e encerramento: mais uma vez lanchamos com eles enquanto conversávamos, encerrando de novo com a pergunta do que eles gostariam de tratar na próxima oficina e agradecendo a participação. Eles sugeriram uma oficina que tratasse do tema racismo e, curiosamente, que fizessemos um Karaokê.

Nesta segunda oficina, os ouvimos mais e as atividades foram mais dinâmicas e atrativas, porém senti que ainda precisávamos trabalhar um debate mais horizontal e contextualizado, para que eles participassem mais e tomassem posse desse processo de aprendizagem. Ainda assim, conseguimos levantar um ótimo debate sobre a relação deles com o lugar onde moram, a Maré, abordando as questões da violência, do tráfico de drogas, do medo, do preconceito, mas também dos afetos, do pertencimento, do lazer e da luta por direitos humanos.



Fotografia 13 – Todos com as pipas. De Francisca González.

Guardamos as pipas, pois planejamos com a Cláudia fazer uma exposição com elas no Museu da Maré, abordando as questões de direitos humanos, território, pertencimento e identidade. Ainda não organizamos a exposição, porém as pipas já foram expostas no vão central da Faculdade de Direito da UFRJ, como parte da programação do Festival Universitário de Cultura (FestFic) de 2017, que o grupo participou.



Fotografia 14 – Exposição das Pipas confeccionadas pelos adolescentes na Maré, no vão central da Faculdade de Direito da UFRJ. De Pedro Amorim.

3.3.2 Oficina 3 – capitalismo, consumo e direitos humanos

O ano letivo (2017) já estava chegando ao fim e queríamos fazer mais uma atividade na Maré para não perder a relação que já havíamos construído com os adolescentes. Como não tínhamos muito tempo para organizar uma oficina elaborada, decidimos fazer algo simples. Então, pensamos em passar um documentário para assistirmos juntos e depois fazer um debate com eles.

O documentário escolhido foi “A História das Coisas”¹⁶, que trata, em resumo, de como acontece a cadeia de produção no sistema capitalista e do consumo exagerado de bens materiais, e o impacto que isso gera na natureza. Todos do grupo assistira, o documentário e elaboramos perguntas para fomentar um debate com eles.

A oficina ocorreu no dia 24 de novembro e teve início também lá pelas 15h. Neste dia houve quatro momentos.

1º momento – documentário “A História das Coisas”: Levamos cangas e colocamos no chão na parte da exposição temporária do Museu. Todos deitaram. Projetamos o vídeo na parede demos o “play” no documentário, sem apresentar a atividade antes para eles. Depois que terminamos de assistir, perguntamos o que eles acharam. Com muita sinceridade, eles disseram que foi um pouco chato, pois a maioria já tinha assistido a esse documentário pelo menos uma vez na escola. Nesse momento percebemos que sequer conversamos um pouco com eles antes de passar o vídeo e muito menos antes de decidir a oficina. Pensamos que estava faltando comunicação entre a gente e que eles deviam participar mais na elaboração das oficinas, para não ocorrer mais situações como esse e levarmos coisas que os interessam. Isso demonstra o cuidado que devemos ter em construir um conhecimento conjunto, em que todos sejam sujeitos do processo de aprendizagem.

Em seguida, distribuímos para cada um, três das perguntas que elaboramos. Havia perguntas como: “Qual é o papel que desempenham as mídias e publicidade na criação de uma sociedade de consumo?”, “É suficiente a reciclagem para solucionar o problema do

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw&t=1s>, acesso em 27/06/2018, as 00:24.

lixo?”, “Existe uma relação entre governos e corporações?” e “Como podemos ter um consumo mais consciente?”. A partir das respostas deles, tínhamos a intenção de fomentar um debate, no entanto as perguntas acabaram sendo um pouco intimidadoras e eles não se sentiram confortáveis para responder. Nós acabamos tentando direcionar o debate para onde queríamos e não os deixamos livres para conduzir a conversa no sentido que tocava mais eles. Mais uma vez falando muito mais do que eles.

Queríamos fomentar um debate sobre o modo de produção e consumo capitalista e questionar os impactos que isso tem na nossa vida e na natureza. Contudo não havíamos pensado que essa discussão trazia um certo nível de complexidade, que precisava ser trabalhado de forma mais elaborado, uma vez que os ideais da cultura do consumismo capitalista se impõem de maneira hegemônica.

Deixamos as perguntas de lado e seguimos para uma conversa mesmo, que se direcionou para questões do trabalho no mundo capitalista, produtividade, falta de tempo. Falamos também do quanto consumimos coisas desnecessárias, o quanto produzimos lixo e como ingerimos alimentos que fazem muito mal para nós.

O Vinicius tomou frente e mudou o rumo da atividade, propondo uma dinâmica que ele elaborou naquele momento. Foi proposto que todos pensassem em alimentos que consumiam, mas sabiam que fazia muito mal, e todos deveriam falar. O resultado foi muito positivo, tendo em vista que o debate passou a fluir melhor, de maneira que foi possível perceber uma reflexão deles sobre a necessidade do consumo desses alimentos.

Em seguida fizemos outra dinâmica, também proposta pelo Vinicius, que ocorreu da seguinte forma: a primeira pessoa falava uma coisa que lhe fazia muito bem e que não estava relacionada com bens materiais, em seguida a próxima pessoa deveria falar o que a pessoa anterior falou e depois, falar uma coisa que fazia muito bem a ela mesma e assim se sucedeu a dinâmica até todos falarem coisas que lhe fazem bem.

A atividade foi muito gostosa e acabou por gerar um contexto de mais identificação entre a gente e os adolescentes e também resultou em um debate bastante produtivo sobre o consumo e o capitalismo, que com certeza gerou uma reflexão nos adolescentes e também em nós.

A experiência foi muito importante até para me questionar sobre como as vezes alguns questionamentos e percepções minhas, que me parecem óbvias e incontestáveis, não são tão claras para outras pessoas que vivem em outros contextos e tiveram contato com outros valores, saberes e experiências. Como bem explicado por Herrera, cada pessoa reage de uma maneira diferente aos ambientes de relacionamento em que vivem, conforme suas posições no mundo (2005).

A experiência de reconduzir a oficina com sucesso também foi muito interessante, e demonstrou o caráter criativo que os processos de formação também devem ter, bem como a importância do afeto, da humildade, da fé e da confiança para a construção de um diálogo autêntico (FREIRE, 2017). Ao envolver-se com os adolescentes e estar sensível às suas demandas, o Vinicius foi capaz de perceber as dificuldades deles e teve humildade em reconhecer que a atividade escolhida não estava funcionando. Com fé em que a reflexão ainda era possível, ele reformou a oficina e possibilitou um diálogo verdadeiro.



Fotografia 15 – Debate sobre o documentário “História das coisas”. De Francisca González.

2º momento – Roda de conversa: Pensamos nesse momento para perguntar á eles os impactos que as oficinas tiveram em suas vidas e se eles estavam gostando da maneira como as conduzíamos. Também queríamos saber o que poderíamos fazer diferente e quais assuntos eles gostariam de abordar e que atividades artísticas tinham interesses. Para isso, dividimos eles em dois grupos e nos dividimos também, para sentar e conversar com eles.

Essa conversa foi muito legal, pois temíamos que as oficinas fossem desinteressantes e que não causassem nenhuma reflexão neles, porém as respostas que ouvimos foram muito positivas. Eles pareceram que gostam bastante das oficinas, principalmente da confecção das pipas. Nos contaram o quanto foi satisfatório e bacana fazer as pipas, com as próprias fotos e ver o resultado.

Ao perguntarmos se eles estabeleceram uma relação das atividades realizadas com o debate sobre direitos humanos, alguns pareceram não ter feito muito essa conexão, outros nos relataram o quanto levaram as questões que abordamos para as vidas deles, para seus ambientes familiares, e até propuseram que a gente fizesse uma oficina com seus pais e familiares, pois se queixaram de como era difícil levar essas questões para o âmbito familiar.

Ao questionarmos quais temas eles gostariam de trabalhar, surgiram principalmente os temas racismo e feminismo e todos demonstraram muito interesse por música e dança. Alguns também sugeriram atividades ao ar livre, relacionadas a gincanas e atividades esportivas.

Também propomos a realização de uma extensão inversa, ou seja, que eles fossem na faculdade de direito fazer uma oficina e debater direitos humanos. Surpreendentemente eles gostaram muito e ficaram muito empolgados com a ideia.

3º momento – Luau: A partir do interesse que eles demonstram por música, perguntamos que tipo de música gostavam e se tocavam algum instrumento. Um dos meninos disse que tocava violão e que estava com ele lá. Todos ficaram animados para tocar e cantar, então fizemos um roda e cantamos com ele. Cantamos funk, sertanejo e MPB. O momento foi muito divertido e mais uma vez fortalecemos nossa relação de identificação, pois todos sabiam as músicas e cantaram juntos.



Fotografia 16 – Roda feita para tocar violão e cantar. De Francisca González.

4º momento – Lanche e encerramento: Como a equipe do Museu sempre oferece um lanche para nós, resolvemos levar o lanche dessa vez, nos mesmos moldes que eles ofereciam, para realizar uma confraternização de encerramento do ano. Sentamos para comer com o grupo, conversar muito e depois chegou a hora deles irem para casa, então, fomos todos embora.

Nesse dia me senti muito próxima e conectada a eles e percebi que uma relação de confiança de fato estava se desenvolvendo e que estávamos desenvolvendo um processo de formação autêntico. Apesar de todas as dificuldades e desafios de construir um conhecimento por meio de uma educação como prática de liberdade, os resultados estavam sendo muito melhores do que qualquer expectativa e meu próprio crescimento com a experiência se fazia cada vez mais claro.



Fotografia 17 – Lanche da terceira oficina. Tirada do celular do Vinicius.

3.4 Situação atual do projeto

No primeiro semestre de 2018 ocorreram duas reuniões, em que decidimos que nas próximas oficinas trataríamos sobre racismo, dividido em quatro temáticas: feminismo negro, permanências autoritárias, racismo estrutural e legislações. E também discutimos a organização de um seminário sobre arte e direitos humanos para o segundo semestre de 2018.

No entanto, por conta da agenda atribulada da nossa coordenadora e dos próprios participantes do grupo, nossas atividades ficaram estagnadas e não realizamos nenhuma oficina na Maré no primeiro semestre deste ano. Para continuar dando continuidade a essa iniciativa extencionista tão agregadora e também atender a demanda da própria equipe do museu – que já questionaram sobre o nosso retorno - pretendemos retomar as atividades no segundo semestre 2018.

CONCLUSÃO

Primeiramente, procurei apresentar as culturas como algo que não é estático, puro e definido - como pretende parecer as noções hegemônicas de cultura, principalmente a partir da ideia de nação -, podendo, por esse motivo, serem questionadas, ressignificadas e transformadas. Os processos culturais, que são processos de permanente reação frente aos ambientes de relações em que vivemos, possuem um caráter dinâmico e aberto, que podem regular a nós mesmos, mas nós também podemos regular e transformar esses processos.

Assim, os processos culturais permitem dar novos sentidos a nossa existência e questionar as formas coloniais de opressão em que vivemos e que nos são ditas como verdades absolutas e imutáveis. Entendendo os direitos humanos como processos culturais, como resultados sempre provisórios das lutas por dignidade, podemos criar novos parâmetros para esses direitos e superar a pouca efetividade dos postulados positivistas e jusnaturalistas.

Para reinventarmos os direitos humanos e subverter aquilo que está posto, precisamos de ferramentas criativas que possibilitem nos conscientizarmos e nos mobilizarmos criticamente para transformar o mundo. A arte e a educação, quando descontextualizadas e reprodutoras de verdades inquestionadas, nada mais são do que ferramentas de alienação e perpetuação dos sistemas dominantes. No entanto, quando situadas em seus contextos, quando tomadas conscientemente pelos que estão a margem, se tornam poderosas armas para visibilizar o invisível e nos tirar das cavernas que nos impedem de reagir de maneira crítica e criadora no mundo.

Minha experiência no grupo de pesquisa e extensão “A Arte e a Luta por Direitos Humanos no Complexo da Maré” me permitiu enxergar no direito, na arte e na educação esse potencial emancipador, justamente em razão da mudança que causou a mim mesma. Por meio de todo o processo de concretização deste projeto, desde a sua constituição, da criação de sua identidade, das reflexões teóricas realizadas, das confraternizações, da construção do afeto, da elaboração das oficinas até a efetiva realização destas, foi possível vislumbrar a possibilidade de um ensino jurídico crítico e contextualizado.

A faculdade de direito deve formar profissionais comprometidos e sensíveis às questões sociais, competentes para agir de maneira progressista na sociedade. Por esse motivo é

necessária a implementação de um ensino que possibilite um olhar humano e responsável com os que estão em situação de opressão. Nesse sentido, a extensão universitária se demonstrou uma ponte essencial para a integração do conhecimento acadêmico com o da comunidade e para o contato conscientizador entre esses dois espaços. Ela possibilita, ainda, a construção de uma universidade pública competente para atuar diretamente sobre os direitos humanos, por meio de um trabalho reflexivo e libertador.

A dificuldade de não reproduzir os moldes tradicionais da educação e de criar um diálogo autêntico, fundado na práxis e na formação de educandos sujeitos do próprio conhecimento, demonstrou o quanto estamos habituados com as práticas “bancárias”. Mais ainda, deflagrou a necessidade de repensarmos essas práticas em todos os âmbitos e níveis de ensino, e renová-las na construção de uma pedagogia emancipadora. Em contrapartida a essa dificuldade, as tentativas bem sucedidas de construir um conhecimento conjunto, partindo de uma relação horizontal e valorizando os saberes de todos foi muito positiva e confirmou o poder criador e libertador que a educação pode ter.

A utilização de produções artísticas nas oficinas, tanto como espectador – com a exibição das fotografias ativistas, por exemplo -, como no processo criador – todas as etapas de confecção das pipas -, revelou a arte como um verdadeiro processo cultural de luta por dignidade. O fazer criativo e crítico dos adolescentes proporcionou a eles uma experiência de autoconfiança, pertencimento e identidade, da mesma forma que despertou em mim a possibilidade do olhar para o outro e de enxergar a realidade por meio das lentes deles de um modo renovador.

A educação como prática de liberdade é desafiadora e não pode desenvolver-se se não com amor, fé, coragem e humildade. Todo o afeto e confiança desenvolvidos entre os membros do grupo e entre o grupo com os adolescentes da Maré me mostraram o que, provavelmente, é o maior impacto que esta pesquisa teve na minha formação e na minha vida: a educação só se faz com afeto. A concretização deste trabalho, então, significa para mim não apenas o encerramento da minha graduação da Faculdade de Direito da UFRJ, mas o início do que ressignificou esses meus cinco anos na universidade e do que significou o direito para mim.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Vanessa Oliveira. LOPES, Raphaela de Araújo Lima. *Direitos humanos: o embate entre teoria tradicional e teoria crítica*. COPENDI/UFPB. (Org.). Filosofia do direito. 1 ed. Florianópolis: COPENDI, 2014, V. III, P.P. 128-144.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 15ª. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Martari. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

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

_____. *El proceso cultural*. Materiales para la creatividad humana. 1ª. Ed. Sevilla: AconcaguaLibros, 2005.

_____. *O nome do riso*. Breve tratado sobre arte e dignidade. Tradução Nilo Kaway. Florianópolis: Bernúncia, 2007.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JAMESON, Fredric. ŽIŽEK, Slavoj. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. 1ª. Ed. Buenos Aires: Paidós, SAICF, 1998.

LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. Coleção perspectivas do homem, volume 33. Sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado (Sobre a reforma no ensino jurídico)*. Brasília: Centro acadêmico de direito da UnB, 1980.

_____. *O que é direito?* 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. *Porque estudar direito, hoje?* Brasília: Edições Nair, 1984.

_____. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Conferência lida a 14-08-1981, no IV Encontro paranaense de Estudos Jurídicos, sob o patrocínio da OAB do estado do Pará. Brasília: Editora obreira, 1981.

NIKKEN, Pedro. *Sobre el Concepto de Derechos Humanos*. In: Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH. Seminario sobre Derechos Humanos (30 de mayo – 1 junio de 1996, La Habana, Cuba), San José, Costa Rica, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. 2. triagem. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *Sobre políticas estéticas*. Edição única. Barcelona: Bellaterra (CerdanyoladelVallés), 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?* Revista Crítica de Ciências Sociais, nº. 54, junho 1999.

WARAT, Luis Alberto. *Territórios Desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade*. Volume I. Edição única. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. São Paulo: Saraiva, 9. ed., 2015.