

A comunicação dialógica entre universidade e comunidade: a extensão como condição de uma educação jurídica popular omnilateral

¹Adailton Pires Costa, ²Laila Maia Galvão

Resumo

Este artigo pretende analisar como a divisão existente na educação jurídica entre ensino profissional (técnico-dogmático) e ensino intelectual (propedêutico-humanístico) espelha a separação entre trabalho manual e intelectual na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, reforça a ausência de comunicação entre a Universidade e a Comunidade. Como proposta para superar essa realidade, propõe-se a utilização da extensão como prática pedagógica que permita uma educação jurídica crítica e popular, que considere o homem em toda a sua totalidade (omnilateralidade) e que promova a comunicação dialógica necessária entre a experiência universitária e a experiência da Comunidade.

Palavras chave: *Educação omnilateral e unilateral, Universidade dependente, extensão jurídica popular.*

1. Introdução

Na primeira parte do presente artigo serão analisados a origem e os significados das expressões opostas omnilateral e unilateral diante das consequências da divisão social do trabalho na educação. Por conseguinte, será demonstrando como a divisão entre ensino manual e ensino intelectual no capitalismo gerou uma educação unilateral alienada ao invés de uma educação omnilateral, integral.

1 Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

2 Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Na segunda parte serão analisados três fatores específicos da educação brasileira que contribuíram para o distanciamento entre a Universidade e Comunidade: a condição de dependência da Universidade, o papel do ensino profissional e a herança escravocrata de preconceito ao trabalho manual.

Na terceira e última parte será demonstrado como nos cursos jurídicos se espelham o contexto e as contradições da Universidade e sua educação unilateral. Será problematizado o tripé ensino-pesquisa-extensão no ensino jurídico, mostrando que somente com o resgate da prática extensionista poderá ser combatida a divisão entre ensino profissional (técnico-dogmático) e ensino intelectual (propedêutico-humanístico). Por fim, será destacado como o uso da educação popular nas experiências de assessoria jurídica possibilitará o diálogo entre a Universidade e as necessidades da Comunidade, criando uma educação jurídica crítica, popular e omnilateral.

2. A busca do homem omnilateral em face do processo de divisão social do trabalho na escola capitalista

A Universidade espelha o contexto e as contradições da sociedade capitalista. Portanto, na sociedade em que o trabalho está dividido, a educação também aparece dividida. Por consequência, o ser humano não desenvolve as suas plenas capacidades, ou seja, a totalidade ou omnilateralidade do homem.

O conceito de omnilateralidade³ se refere a uma formação do ser humano completa, integral, desenvolvido em todas as direções, oposta à formação unilateral⁴, que é parcial, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho.

Em contraponto à omnilateralidade, a unilateralidade se revela desde a separação da sociedade em classes antagônicas (divisão no trabalho), passa pela especialização na formação educacional (divisão no conhecimento), atinge a institucionalização do ensino (ensino técnico-profissionalizante e ensino universitário) até chegar à divisão dentro da própria Universidade entre ensino mental e ensino manual.

Karl Marx, nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, apresenta o termo Omnilateralidade da seguinte forma:

3 Segundo o Dicionário Aurélio: Oni (do latim *omnis*) significa tudo, todo. Ex.: onipresente. E lateralidade significa qualidade ou estado de lateral (que está ao lado).

4 Unilateralidade = qualidade de unilateral; parcialidade. Segundo o Aurélio, Unilateralidade vem de “uni”, do latim, unus, a, um. Lateral é relativo a um lado; unilateral de uni + lateral = 1. situado num só lado.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana; (por isso ela é precisamente tão múltiplice (vielfach) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano⁵.

No modo de produção capitalista ocorre, na verdade, o desenvolvimento do ser humano dividido e unilateral, que gera, de um lado, uma educação separada do trabalho e, de outro lado, uma educação cindida, unilateralmente, em ensino intelectual e ensino manual.

A divisão da sociedade capitalista entre trabalho intelectual e trabalho manual representa as duas dimensões unilaterais do homem dividido, que pode ser expressa na separação da sociedade entre trabalhador e não-trabalhador. No Livro 1 do Tomo II, no cap. XIV, do livro “O Capital”, Karl Marx explicita claramente o início dessa divisão central do capitalismo:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos⁶.

Ao analisar a implicação dessa divisão elementar no pensamento educacional das obras do autor alemão, o pedagogo italiano Mario Manacorda aponta o surgimento da condição de alienação (originada na divisão do traba-

5 MARX (2004, p. 108).

6 MARX (1996, p. 137).

lho) própria do homem dividido e, ao mesmo tempo, contrasta essa realidade negativa com a possibilidade de transformação desse homem cindido (unilateral) para um homem reintegrado a si mesmo, completo, omnilateral.

Frente a realidade da alienação humana, no qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades de sua satisfação⁷.

Verifica-se, então, que a grande contribuição marxiana para a educação é a proposição de uma educação que tenha como princípio a união entre trabalho e ensino. Porém, o próprio Marx, na obra *O Capital*, reconhece que o princípio de união trabalho e ensino é apenas parte do processo mais amplo de transformação:

não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho⁸.

Enguita ao discutir a amplitude da posição de Marx em relação à Educação, aponta que “reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação, num ramo separado”⁹. Portanto, a Educação representa muito mais do que o ensino institucionalizado, compreendendo a educação política, comunitária e familiar, todas essas imbricadas na cultura popular.

Na sociedade capitalista predomina o seguinte contraponto: mais do que a divisão entre escola do operário e escola do doutor, escola desinteressada e escola profissional, a oposição permanente é entre escola e trabalho, ou seja, não é entre escola e escola. Segundo Manacorda “a escola se

7 MANACORDA (1991, p. 78-79).

8 MARX (1996, p. 116).

9 ENGUITA (1993, p. 99).

coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não-escola”¹⁰.

O fato é que existem muitas barreiras para a total superação e transformação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual numa sociedade capitalista, sendo que a hegemonia do modelo de Universidade e Escola unilateral é intensificada a cada modernização decorrente das crises do Capital. Mas, por outro lado, essa realidade não impossibilita a busca e aproximação de uma educação unificadamente teórica e prática, possível por meio de uma práxis pedagógica popular e libertadora que pretenda pensar e agir a formação humana em todas as suas dimensões, de forma omnilateral.

Segundo o filósofo Leandro Konder “a práxis, que nasce do trabalho, vai além dele afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia”¹¹. No mesmo sentido, o filósofo ucraniano Karel Kosik argumenta que “assim, a práxis compreende – além do momento laborativo– também o momento existencial”¹². Dessa forma, as esferas não econômicas demonstram uma autonomia relativa que permite a aplicação de propostas contra-hegemônicas e populares mesmo dentro de uma sociedade capitalista que impõe um ensino dividido, desvinculado dos interesses da Comunidade.

Contudo, isso tudo não deve implicar numa visão idealista de que pelo ensino da sociedade capitalista seria possível a realização dessa formação plena do ser humano.

Embora se reconheça que, contraditoriamente, a existência do homem unilateral no capitalismo (com a universalidade do intercâmbio, o domínio humano sobre a natureza e a existência de riqueza em abundância) é condição para o desenvolvimento do *homem omnilateral*, isso não significa que sem uma transformação nas condições de produção da vida possa se concretizar na esfera educacional o mundo da liberdade que ultrapasse o mundo da necessidade unilateral. Essa transformação social é conquistada não somente com a práxis educativa no trabalho, mas também com a educação política.

Com efeito, embora a omnilateralidade seja um objetivo da práxis revolucionária contra a divisão do trabalho e da educação na sociedade presente, aquela tem a sua realização plena condicionada a superação política das determinações históricas dessa própria sociedade do capital. Ou seja, para o

10 MANACORDA (1991, p. 116).

11 KONDER (1992, p. 125)

12 KOSIK (1995, p. 224).

completo desenvolvimento de um trabalho e de uma educação omnilateral, não alienada, é necessária a criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

Portanto, a práxis necessária para se criar as condições para o desenvolvimento das possibilidades da educação omnilateral deve estar vinculada à realidade social em que está inserida a escola ou Universidade, deve agir também por meio de uma educação política e, por fim, deve propor o diálogo não somente entre o conhecimento técnico e o conhecimento intelectual, mas também entre o conhecimento popular e o conhecimento universitário.

3. A educação unilateral na sociedade brasileira: a Universidade dependente, o ensino profissional e a herança escravocrata do preconceito ao trabalho manual

3.1. A Universidade dependente

Na realidade brasileira, juntamente com o fator geral de divisão do trabalho, existem outros fatores particulares que impedem a superação das condições atuais da educação Universitária unilateral, afastando a realidade da escola da realidade do trabalho.

A Universidade e a educação deveriam estar comprometidas com o contexto e os rumos necessário para um desenvolvimento autônomo do país, direcionando-se para as necessidades da Comunidade. Porém, a realidade da Universidade brasileira continua sendo de dependência em relação ao contexto externo e isolamento quanto à Comunidade em relação ao contexto interno.

Darcy Ribeiro afirma que as dicotomias entre ensino científico ou humanista e ensino profissional ou pragmático, ao imporem a necessidade de uma escolha unilateral, tornam-se falácias¹³. Desvinculada dos problemas da realidade social da Nação e da Comunidade, apontar somente a divisão do ensino como um problema central é uma forma falaciosa de transformar a educação e superar a crise do ensino universitário.

Para Darcy Ribeiro, a condição de dependência da Universidade brasileira é motivo para se propor uma transformação na educação da Nação. No livro “Universidade Necessária”, o antropólogo, sociólogo e educador brasileiro, afirma que as Universidades latino-americanas

13RIBEIRO (1982, p. 136-140).

atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituída, ou, no máximo, na modernização reflexa de suas sociedades. Colaboraram, pois, na tarefa de converter seus povos em consumidores, mais ou menos sofisticados, de produtos da civilização industrial. Na qualidade de instituições repetidoras e difusoras de um saber já elaborada entre outras partes, nossas universidades não contribuíram para integrar suas nações à civilização industrial, como sociedades autônomas, porém para torná-las mais eficazes como entidades dependentes¹⁴.

No mesmo sentido, o filósofo carioca Álvaro Vieira Pinto, destaca que a condição de dependência da Universidade brasileira:

por força de sua própria constituição no interior de uma sociedade subdesenvolvida, a universidade, mesmo fora da consciência, ou contra a vontade de seus eméritos mestres, comporta-se como instituição sempre favorável ao domínio imperialista das potências metropolitanas. Este mal é inevitável, enquanto persistirem as atuais divisões sociais, pois é evidente que agentes dos interesses antinacionais, sabendo do indiscutível prestígio da universidade e de seu papel na formação da mentalidade das novas gerações de intelectuais do país, tudo farão para se influir nesse centro vital e influir nele ao sabor de seus desígnios. É o que observamos na pressurosa atenção com que se volta para os institutos e órgãos do ensino superior a solícita e generosa colaboração das fundações estrangeiras, o oferecimento e envio de missões e especialistas para reorganizar o nosso ensino, o despacho de pedagogos para os nossos institutos de pesquisa educacionais e tantas outras modalidades de infiltração imperialista, todas com o fim de impedir que as nossas universidades adquiram a única autonomia pela qual nunca se interessaram, a de ser expressão dos exclusivos interesses da cultura e da economia brasileira¹⁵.

Então, para Darcy Ribeiro, a Universidade tem que superar o discurso da modernização reflexa, que é alicerçado “na suposição de que, acrescentando-lhe certos aperfeiçoamentos e inovações veremos nossas universidades se aproximarem mais e mais de suas congêneres adiantadas”¹⁶. Em substituição a esse modelo, para o antropólogo brasileiro, a Universidade Necessária se con-

14RIBEIRO (1982, p. 78-79).

15PINTO (1986; p. 45).

16RIBEIRO (1982; p. 25).

cretizará com a opção pelo desenvolvimento autônomo, num compromisso com a Nação e seus problemas de desenvolvimento, que possibilite relacionar a atividade universitária com a atividade cidadã¹⁷.

Confirmando a educação unilateral do ensino universitário brasileiro, Manfredo Berger, no seu livro *Educação de Dependência*, aponta em três os problemas mais importantes que expressam as limitações do sistema educacional brasileiro na situação de dependência:

- a) o papel dos jesuítas no surgimento do sistema educacional;
- b) a aceitação pela oligarquia de modelos educacionais europeus e as conseqüências daí decorrentes para o modelo educacional brasileiro;
- c) a influência no sistema educacional do preconceito contra o trabalho manual¹⁸.

Interessa-nos aqui neste artigo desenvolver as conseqüências no ensino universitário do terceiro aspecto supramencionado da condição histórica de dependência da educação brasileira – o preconceito contra o trabalho manual, fator este que colaborou com a divisão entre ensino intelectual e ensino profissional e, conseqüentemente, com o afastamento entre Universidade e Comunidade.

3.2. O ensino profissional e a herança escravocrata do preconceito ao trabalho manual

No Brasil, a experiência da escravidão gerou uma cultura de que todo trabalho que exigisse esforço físico e manual seria “desqualificado”¹⁹. Em decorrência desse preconceito histórico acerca do trabalho manual, advindo da formação escravagista de nossa sociedade, o ensino intelectual sempre foi o espaço das elites, distante do povo, e que propiciava ainda mais esse afastamento pelo cultivo de uma erudição que menosprezava a realidade brasileira. Por outro lado, o ensino profissional era explicitamente direcionado as camadas “inferiores”, em função da necessidade de mão de obra para o processo de industrialização emergente²⁰. A separação entre trabalho manual e intelectual

17RIBEIRO (1982; p. 143).

18BERGER (1980; p. 215-216).

19MANFREDI (2002; p. 71).

20Há pouco material para pesquisa historiográfica referente à educação profissional. Luiz Antônio Cunha destaca que a tradição da historiografia da educação privilegiou a pesquisa da educação escolar em detrimento do ensino profissional. Para ele isso se dá “pelo fato de os historiadores da educação brasileira se preocuparem, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual”. CUNHA apud MANFREDI (2002; p. 65).

tende, então, a se intensificar com o advento da industrialização nos anos 30.²¹ Berger aponta que na primeira Constituição brasileira que em seus artigos refere-se à educação profissional, a Constituição Federal de 1937, foi incluído um aditamento afirmando, explicitamente, que a educação profissional destinava-se às camadas populares.

Retornando à Primeira República, verifica-se que o ensino profissional é instituído com objetivo de controle e disciplinamento dos setores populares, contrapondo-se as proposta educativas dos grupos anarco-sindicalistas. Nesse embate, surgiram projetos de Educação Profissional no âmbito dos sindicatos que se diferenciavam dos projetos estatais e eclesiásticos²².

A proliferação dessas experiências, no entanto, foi desacelerada com o advento do sindicalismo oficial. Manfredi destaca que a separação na educação entre o mental e o manual, se aprofundou com o Estado Novo:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas²³.

E continua Manfredi:

Como já ressaltamos, o ensino posterior o primário estava dividido em duas partes. A primeira correspondia ao ramo secundário, formador das elites dirigentes (as “individualidades condutoras”), propedêutico ao ensino superior, que o seguia e completava sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola. ...) Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Ideário esse capitaneado, principalmente, por Anísio Teixeira²⁴.

21O processo de industrialização que na década de 1930 havia sofrido um impulso extraordinário, acelerado ainda mais com a Segunda Guerra, inicia agora a dirigir exigências concretas à formação profissional (...).

22MANFREDI (2002; p. 91-94).

23MANFREDI (2002; p. 95).

24 MANFREDI (2002; p. 101-102).

Mais do que realizar um resgate completo do histórico da formação do ensino profissional no Brasil, busca-se apenas demonstrar alguns exemplos do percurso da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e a separação entre Universidade e ensino técnico. Essa realidade histórica de separação entre o ensino técnico-profissional e o ensino intelectual-universitário vem sendo, paulatinamente, modificada, embora ainda se reproduza muitos das condições da divisão ensino manual e ensino mental. Em 2001, em documento do Ministério do Trabalho e Emprego²⁵, é demonstrado que a Educação Profissional hoje é composta por práticas antigas da educação unilateral que tentam superar essa condição: ensino médio e técnico federal, estadual, municipal e privado; sistema S (Senai/Sesi; Senac/Sesc; Senar; Senat/Sest; Sebrae etc); universidades públicas e privadas que oferecem serviços de extensão e atendimento comunitário; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; por escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; por organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional; pelo ensino profissional livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação a distância²⁶. Todas essas práticas da educação profissional, embora reproduzam a lógica unilateral de educação, têm, paulatinamente, inserido na cultura brasileira uma concepção de valorização da formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de desenvolvimento humano.

Verifica-se, então, que, embora exista um movimento de aproximação do ensino profissional ao ensino universitário, a regra é, ainda, o menosprezo pelo trabalho manual, herança de uma sociedade oligárquica sustentada no trabalho escravo que irradiou no desenvolvimento do capitalismo no Brasil uma cultura explícita de separação entre trabalho manual e intelectual, seja por meio da Universidade dependente, seja no ensino técnico-profissional. Esses fatores intensificaram a formação unilateral na educação universitária, distanciando os bancos de praças populares das “cátedras de faculdades elitistas”, impossibilitando, assim, a efetivação de uma prática pedagógica popular e omnilateral.

25 MANFREDI (2002; p. 143).

26 MANFREDI (2002; p. 144).

4. É possível ensinar de forma crítica o direito sem comunicar-se com a comunidade? A necessidade da extensão como prática jurídica popular omnilateral

Na Universidade brasileira, os cursos jurídicos compreendem em sua realidade o contexto e as contradições da Universidade e de sua educação unilateral. A divisão entre ensino profissional (técnico-dogmático) e ensino intelectual (propedêutico-humanístico) na educação jurídica é evidente. Há, portanto, uma fragmentação perceptível entre um ensino chamado, comumente, de teórico e um ensino denominado mais “prático”.

Por um lado, algumas teorias críticas do direito e seus juristas propõem-se a analisar e a ensinar o direito abstratamente, desvinculando-o da realidade social. Dessa forma, o ensino jurídico passa a ser composto somente pela explicação de complexas teorias sem que essas sejam utilizadas posteriormente para melhor compreender a realidade. É escasso, portanto, o aprendizado que priorize o manuseio dessas teorias para que elas possibilitem uma intervenção na sociedade, a partir da interação entre a reflexão abstrata e os desafios concretos vislumbrados nas relações jurídicas do cotidiano.

De outro lado, os operadores (técnicos) do direito se propõem aplicar o direito desvinculado da teorização crítica, em especial daquelas que incluem fontes de juridicidade comunitárias. Nesse modelo, o aprendizado se dá com base na legislação vigente e na jurisprudência, sem que haja uma maior articulação dessas informações ou uma reflexão crítica a respeito delas. Há uma ilusão de que esse tipo de formação é a que prepara melhor o jurista para atuar profissionalmente.

Ambas as concepções citadas acima são típicos produtos da divisão do trabalho e do ensino da sociedade capitalista, que separa intelectuais e técnicos, pensadores e executores, e estes das necessidades da população. Dessa forma, além da separação entre um ensino mais teórico e um ensino mais prático, ou “pragmático”, há também um completo distanciamento dessas abordagens em relação à sociedade. O resultado disso é que o aluno formado em direito, ao contrário do que possa aparentar, não sai da faculdade apto a lidar com os desafios impostos por uma realidade jurídica cada vez mais dinâmica e complexa.

Observa-se, portanto, que no ensino jurídico o necessário diálogo entre a Universidade e as necessidades da Comunidade não ocorre nem no ensino e muito menos na pesquisa. No âmbito do ensino jurídico dogmático, privilegia-se a formação profissional e a preparação do aluno para o mercado

de trabalho, o que ocorre com base no conhecimento da legislação e não por meio do desenvolvimento de habilidades que promovam a articulação dessa legislação com a realidade social. Já a pesquisa do direito limita-se correntemente a reproduzir teorias eurocêntricas distantes da realidade brasileira ou a ruminar as lacunas formais das leis e dos códigos suspensas do real.

Como apontado, a educação jurídica está edificada essencialmente no ensino, e este se faz de forma extremamente tecnicista e formal, visando apenas a formar “juristas” dogmáticos. De outro lado, está a pesquisa jurídica, que é feita de forma extremamente abstrata, desvinculada da realidade, formando outros “juristas”, agora intelectuais, deixando de lado dimensões, realidades e fontes de juridicidade expressos na rua, fora da lei e das instituições do Estado. Nessa realidade da educação no curso de Direito, vemos a ausência ou a forma periférica em que é colocada a extensão. O caráter residual da extensão impede a realização de processos educativos entre Universidade e Comunidade, que estabeleça uma troca de saberes permeada de respeito mútuo, democratização do conhecimento acadêmico e participação efetiva da Comunidade.

Esse processo de ensino-aprendizagem no direito reproduz a separação entre ensino técnico e ensino intelectual, própria de uma educação unilateral. A dogmática tecnicista, o método de pesquisa etéreo-formalista e a reprodução acrítica da cultura jurídica dominante, impedem a formação de profissionais mais conscientes e sensíveis à realidade de grande parcela da população.

Em confronto com essa educação unilateral, busca-se a omnilateralidade pela inserção da extensão nas práticas de ensino e de pesquisa, nas quais a Comunidade pode contribuir para a construção de um conhecimento mais próximo da realidade social e pode também ser beneficiada com essa troca de saberes. O que se pretende é promover a integração entre teoria e prática, entre Universidade e Comunidade, produzindo ao mesmo tempo propostas conjugadas de pensar o direito de forma menos tecnicista, dogmática e abstrata, e contribuindo com ferramentas de mobilização da Universidade com as comunidades na busca por melhores condições de vida.

Mas, na realidade brasileira, no contexto de uma educação unilateral distante da Comunidade e que divide trabalho intelectual e manual, a extensão, apesar dos recentes avanços²⁷, ainda não tem sido considerada relevante nem no âmbito universitário e menos ainda na formação do aluno de direito.

27Nos últimos anos, a partir da reivindicação de grupos extensionistas, algumas vitórias foram alcançadas, sendo traduzidas inclusive na legislação e no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, destacam-se a concessão de um maior número de bolsa para alunos extensionistas, bem como a previsão de créditos para atividades de extensão.

Repete-se com frequência a ideia de que a Universidade é sustentada pelo tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. A simbologia do tripé indica que esses pilares sejam igualmente importantes no ambiente acadêmico e que, em algum momento, essas dimensões devem se encontrar e se tornar uma só. A indissociabilidade dessas três dimensões está ligada a uma concepção de que a Universidade só pode desenvolver sua função social quando executar tarefas múltiplas e interligadas com as comunidades em que está inserida. Isso porque essas comunidades estão repletas de saberes atinentes à realidade e a cultura local. Isso quer dizer que a extensão representa uma via de mão dupla, na qual os saberes “científico” e popular se completam, na construção de um conhecimento crítico e necessário as demandas sociais legítimas.

Porém, na prática, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem representado uma ilusão. A realidade é que a extensão tem sido colocada como um berloque, um apêndice nas práticas pedagógicas da Universidade e da maioria dos cursos jurídicos. A realidade brasileira é que a prática da extensão, como interação entre saberes, encontra-se extremamente periférica nas universidades, pois se privilegia enormemente as atividades de ensino.

Para buscar a superação da educação unilateral, é necessário que a extensão figure como a diretriz do ensino e da própria pesquisa, tornado esta última pesquisa-ação²⁸. A extensão, portanto, não pode ser apenas um complemento da formação do aluno do direito, mas deve representar a diretriz fundamental do projeto político-pedagógico. A extensão será o elo capaz de efetivar a mediação entre as dimensões teórica e prática, justamente a partir da interação desse conhecimento acadêmico com a perspectiva do real a ser buscada no diálogo com a Comunidade. Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão somente será alcançada a partir do reforço da extensão e de sua presença permanente no ensino e na pesquisa.

Mas, exatamente, de qual extensão se fala? Obviamente que não é dos cursos e palestras no interior das universidades. Sabe-se que a concepção de extensão universitária está em permanente disputa dentro e fora da Universidade. Paulo Freire já alertava na década de 70 que o termo extensão está ligado a termos repletos de incomunicabilidade, de um serviço que atende somente àquele que o oferece, como o assistencialismo, que só satisfaz aquele que assiste. Por isso recomenda no lugar de extensão o termo comunicação, que significa a troca de conhecimentos, uma relação dialógica entre educando-educador

28ANDALOUSSI (2004) THIOLENT (2005) e SANTOS (2004).

e educador-educando. Não obstante o alerta do pedagogo de Recife, o termo extensão foi o que se estabeleceu historicamente. Mesmo assim, o conteúdo dos significados do termo comunicação deve ser mantido como uma diretriz para expressar a prática extensionista.

Hoje, é possível afirmar que os diversos grupos que se articulam em torno da extensão a concebem como uma possibilidade de um contato mais direto e dialógico entre a Universidade e a Comunidade. Essa relação deve ser estabelecida de forma aberta e horizontal, para que haja uma verdadeira interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, sem o estabelecimento de hierarquia entre os participantes.

Em 1998, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, sintetizou o conceito de extensão universitária nos seguintes termos:

a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social²⁹.

Outro núcleo prático-metodológico para a extensão universitária popular é a educação popular freiriana. Essa perspectiva destaca a necessária troca de saberes e experiências entre os vários atores envolvidos, todos considerados sujeitos do processo, onde

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e

29RENEX (1998, p. 5)

que assim podem chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais³⁰.

Nesse sentido, a metodologia libertadora de Paulo Freire inspira a construção conjunta do conhecimento no processo educativo, opondo-se à hierarquia de saberes e contrariando a alienação do sujeito que dela participa. Crê-se que, somente dessa forma, se possa favorecer uma real aproximação dos estudantes com os problemas sociais que atingem grande parte da população brasileira.

No curso de Direito, tem se desenvolvido a Assessoria jurídica popular universitária, como metodologia que mescla educação popular e assessoria jurídica em sentido estrito, buscando soluções para causas coletivas. Essa experiência envolve a realização de oficinas de educação popular que possibilitam o diálogo entre Universidade e Comunidade sobre temas gerados pelos próprios interessados.

5. Conclusão

Vimos, então, que a aproximação da unificação entre trabalho e ensino como o princípio pedagógico fundamental de uma Universidade omnilateral somente pode ser realizada na educação em direito por meio da práxis da extensão jurídica entendida como educação popular, que permitirá a transformação dos métodos de ensino-aprendizagem e de pesquisa no direito e, por conseguinte, a aproximação do “jurista” com o povo.

Portanto, a extensão como prática pedagógica que permita uma educação jurídica crítica e popular apresenta-se como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino jurídico, na medida em que visa à mudança social, ao diálogo Universidade-Comunidade, à defesa legal e ao empoderamento de setores sociais historicamente marginalizados. Depara-se, pois, com a exigência ética de justiça social e com o desafio de lutar pela efetivação dos direitos humanos, de forma a, pelo menos, diminuir “a distância entre o que a lei prevê, a respeito, e aquilo que, efetivamente, garante”³¹.

Dessa forma, entendemos que todo pensamento jurídico que se pretenda crítico deve buscar utilizar-se da extensão com meio de denúncia e combate ao dogmatismo que permeia o ensino do direito e as práticas dos operadores

30FREIRE (1977, p. 25).

31ALFONSIN (2005).

jurídicos, de modo a propiciar o anúncio de condições para a emergência de um modelo de educação jurídica crítica, popular e omnilateral.

6. Referências bibliográficas

ALFONSIN, Jacques Távora. Dos nós de uma lei e de um mercado que prendem e excluem aos nós de uma justiça que liberta. **Cadernos RENAP**, n. 6, p. 83-103, mar. 2005.

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisa-ações**: Ciência. Desenvolvimento. Democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia - Marx e a Crítica da Educação**. Porto

Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação**. 1977. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade** (1965). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis - o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Raineri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, Vol. 1, Tomo II, Cap. XIII, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Rede Nacional de Extensão (RENEX). **Relatório final do Grupo Técnico Sistema de Dados e Informações**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.renex.org.br/arquivos/gt_siex_relatorio_final.doc>. Acesso em 25. abr. 2007

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Natal: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1998. Versão revisada em 2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc>>. Acesso em: 28 abr. 2007.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.