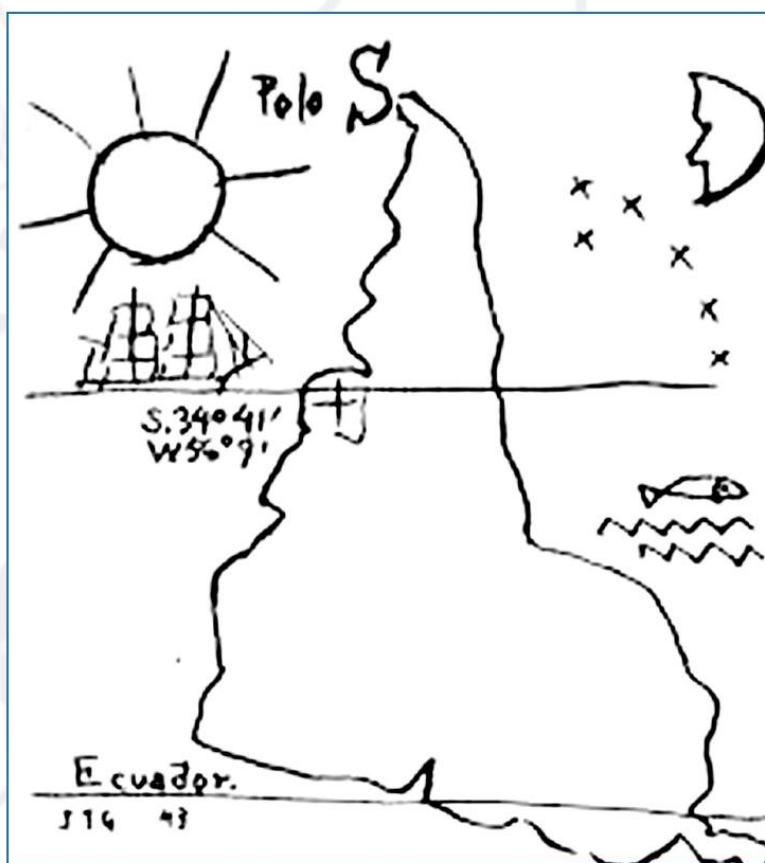


UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“A EDUCAÇÃO SERVE PARA QUE MUNDO?”

A extensão universitária na Universidade Comunitária
sob perspectivas freireanas



Silvana Ribeiro

PASSO FUNDO

2022

Silvana Ribeiro

“A EDUCAÇÃO SERVE PARA QUE MUNDO?”

A extensão universitária na Universidade Comunitária sob
perspectivas freireanas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

- R484e Ribeiro, Silvana
“A educação serve para que mundo?” A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas / Silvana Ribeiro. – 2022.
101 f. : il. : color. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.
1. Universidades e faculdades comunitárias. 2. Extensão universitária. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 378.4(81)



A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“A EDUCAÇÃO SERVE PARA QUE MUNDO?” A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas

Elaborada por

SILVANA RIBEIRO

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 22 de julho de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo
Presidente da Banca Examinadora

Profª. Dra. Luciane Bisognin Ceretta
(UNESC)

Profª. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo

Profª. Dra. Patricia Ketzner
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Silvana Ribeiro

“A EDUCAÇÃO SERVE PARA QUE MUNDO?”

A extensão universitária na Universidade Comunitária sob perspectivas freireanas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Aprovada em 22 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl (PPGEDU/UPF)

Prof.^a . Dra. Luciane Bisognin Ceretta (UNESC)

Prof.^a Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (PPGEDU/UPF)

Prof.^a Dra. Patricia Ketzer (UPF)

CARTA-AGRADECIMENTOS (em lembrança da minha avó)

Era dia das mães, eu tinha dez anos, a mãe comprou um açucareiro e alguns adesivos de flores para colocar no pote. Vó, eu te entreguei este presente – um açucareiro, lembro da senhora se abaixando, me olhando, sorrindo e pegando o presente, enquanto dizia: muito obrigada. Esta é a cena que me recordo quando lembro de você. Neste ano fazem dezoito anos que você faleceu. Tem uma música da Maria Rita que diz: “A hora do encontro é também despedida”. Em minha memória este é um dos encontros-despedidas mais fortes da minha trajetória.

Eu te escrevo vó para te contar que graças ao PROUNI e a Universidade de Passo Fundo – Instituição Comunitária, eu consegui entrar na universidade e me torno Mestra em Educação. Eu queria muito que você estivesse aqui neste momento, eu acho que de certa forma você está. A Maria Rita canta que:

A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar.

Sabe Vó, quando te conto que trilho este caminho do mestrado em educação significa percorrer por uma “estação” com muitas gentes, eu acho que isto eu herdei de você – o gosto por compartilhar a vida, a profissão, os estudos com gentes, algumas que ficam, outras que vão, gente por todo lugar. Eu quero te contar que eu cheguei até aqui com o suporte, a presença e o afeto de muitas gentes, com a esperança da nossa família – de tua filha – Cleusa – a minha mãe, a mulher que me ensinou que estudar é um dos únicos caminhos para a liberdade. Ela, ao lado do meu pai – seu Darci são o que eu tenho de mais precioso e que se completa com o amor das minhas manas – Cidiane e Sindimara e do meu mano Marcio.

Eu também fui me constituindo neste processo através da Universidade de Passo Fundo, principalmente da extensão universitária – Projeto de Extensão Observatório da Juventude, do curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, que na pessoa do Professor Eldon, meu orientador de mestrado, me acolheu de forma qualificada e me apoiou em todo este percurso. Vó, eu tive muitos colegas e professores que contribuíram com a minha formação, bem como a comunidade – as Ocupações Urbanas são os territórios que me ensinam a ser mais “gente”. Neste percurso de mestrado eu também tive o apoio das equipes de trabalho que integro, dos colegas do Setor de Atenção aos Estudantes – SAEs da UPF e da

coordenação da Ocupação Valinhos II. Foram muitos os amigos e amigas que me acompanharam neste percurso, alguns destes como leitores desta dissertação. Eu sinto vó, que a grande potência da escrita desta dissertação é a certeza de integrar a classe popular brasileira e de que através da escrita e daquilo que construímos diariamente na UPF – pautas voltadas ao pertencimento e protagonismo estudantil é possível dizer para que a educação existe e para que e quem ela serve.

Querida vó, já me estendi nas palavras, quero que a gente fique com a música da Maria Rita, ela canta que:

E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem.
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar

Chegar até aqui é também possibilidade de partir para outros projetos, para outras escritas, para outros afetos, para viver a vida desse meu lugar, o qual eu sei que tem uma raiz forte no afeto que você nos deixou para nossa trajetória. Eu te amo, dedico esta dissertação a você e a todos/as às mulheres, mães, avós, filhos e filhas da classe popular que fazem parte do projeto de educação libertador.

“No momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como “o agente da mudança”, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto êle” (FREIRE, 1977, p. 44).

RESUMO

A extensão universitária, eixo que compõe o tripé da universidade brasileira, é a temática central dessa pesquisa. As experiências extensionistas tem um grande potencial na mobilização de uma formação estudantil crítica e implicada nos diversos contextos sociais. Esses, possibilitam que os estudantes levem para a sala de aula e para o ato de pesquisar os questionamentos que experienciam através de projetos e programas de extensão. É essa experiência que mobilizou a minha trajetória como estudante da Universidade de Passo Fundo/RS e desse processo nasceu a problemática da presente pesquisa, assim enunciada: Quais são as contribuições da concepção de comunicação evidenciada por Paulo Freire para a extensão universitária da universidade comunitária? A pesquisa tem como objetivos: (a) destacar, especialmente a partir da obra *Extensão ou comunicação?*(1977) de Freire, contribuições para pensar e desenvolver uma extensão universitária libertadora; (b) compreender como se expressa a perspectiva da comunicação extensionista nas cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt; e, (c), elencar as contribuições da concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para além da curricularização da extensão universitária nas universidades comunitárias, sobretudo tendo em vista que nelas o comunitário não pode ser algo destinado apenas à extensão, mas deve atravessar o ensino e a pesquisa. O estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, tendo como referência principal o estudo da extensão universitária através da obra *Extensão ou comunicação?* (1977), em que Paulo Freire faz uma análise crítica do conceito de extensão universitária e aponta a comunicação como potencializadora de um processo dialógico interdisciplinar, tornando-se esta uma das principais contribuições do pensamento freireano para a extensão universitária. Como conclusão, a dissertação propõe uma extensão universitária crítica, orientada pelo viés da comunicação como potencializadora do ensinar e do aprender; do diálogo interdisciplinar e da construção de uma Educação Popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária.

Palavras-chave: Extensão Universitária; *Extensão ou Comunicação?*; Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; Paulo Freire; Universidade Comunitária.

ABSTRACT

The university extension, axis that composes the tripod of the Brazilian university, is the central theme of this research. Extensionist experiences have great potential in mobilizing the formation of a critical student education that implicate in different social contexts, which allow students to take to the classroom and to the act of researching the questions they experience through projects and education programs of extension. This is the experience that mobilized my trajectory as a student at the University of Passo Fundo/RS and from this process the problem of the present research was born, as follows: What are the contributions of the conception of communication evidenced by Paulo Freire for the university extension of the community university? The research aims to: (a) highlight, especially from Freire's work *Extension or communication?* (1977), contributions to thinking about and developing a liberating university extension; (b) understand how the perspective of extension communication is expressed in the letters of the National Forum for Extension and Community Action – ForExt; and, (c), list the contributions of the conception of the inseparability between teaching, research and extension beyond the curricularization of university extension in community universities, especially considering that, in them, the community cannot be something destined only to extension, but must cross teaching and research. This study is constituted as a bibliographical research of a qualitative nature, having as main reference the study of university extension through the work *Extension or communication?* (1977), in which Paulo Freire makes a critical analysis of the concept of university extension and points to communication as a potentiator of an interdisciplinary dialogic process, making this one of the main contributions of Freire's thought to university extension. In conclusion, the dissertation proposes a critical university extension, guided by the bias of communication as a potentiator of teaching and learning; the interdisciplinary dialogue and the construction of a Popular Education as the main differential of the community university project.

Keywords: University Extension; *Extension or Communication?*; Inseparability between teaching-research-extension; Paulo Freire; Community University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Distribuição das Universidades Comunitárias Regionais do Rio Grande do Sul....	30
Figura 02 - El norte Es el Sur.....	46
Figura 03 - Crítica ao conceito de extensão.....	50
Figura 04 - Comunicação como ato educativo libertador.....	52
Figura 05 - Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Temáticas do ForExt.....	59
Quadro 02 – Agrupamento das narrativas das Cartas do ForExt.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	31
Tabela 02 - Matrículas no Ensino Superior.....	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividades-Brasil-2020.....	22
Gráfico 02 – Distribuição percentual dos estudantes, por tipo de rede de ensino, segundo nível de ensino – Brasil – 2019.....	23
Gráfico 03 – Proporção de pessoas em famílias que identificam existência de problemas em seu domicílio, por cor ou raça, segundo o tipo de problema – Brasil – período 2017-2018.....	23
Gráfico 04 – Proporção de pessoas com 18 anos ou mais de idade que deixaram de fazer suas atividades por motivo de saúde, segundo o sexo e a cor ou raça e os grupos de idade – Brasil – 2019.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COMUNG Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas

FOREXT Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior

FORPROEX Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

ICES Instituições Comunitárias de Ensino Superior

IES Instituições de Ensino Superior

PAIDEx Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 DO MUNDO DE FREIRE AO NOSSO MUNDO.....	19
3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA.....	28
4 “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”: UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	36
4.1 A extensão do “estender algo a”.....	39
4.2 Extensão da invasão cultural.....	43
4.3 A comunicação entre universidade e comunidade como processo educativo libertador.....	50
5 CARTAS DO FOREXT: UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO EXTENSIONISTA...56	
6 PARA ALÉM DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como motor do projeto de universidade comunitária.....	69
6.1 Relação ensinar-aprender.....	70
6.2 Diálogo interdisciplinar.....	74
6.3 Educação Popular e extensão universitária	80
7 CONSIDERAÇÕES PARA PROSSEGUIR.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A - INSTITUIÇÕES FILIADAS DO FOREXT.....	94
APÊNDICE B - ENCONTROS NACIONAIS DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA.....	98

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma das temáticas que vem mobilizando a minha formação. Ingressei na Universidade de Passo Fundo em 2016 e consegui permanecer na Instituição de Educação Superior, pelo fato de ter sido contemplada com uma bolsa de extensão do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e Assuntos Comunitários - PAIDEx. Através desta experiência como bolsista vivenciei a universidade de forma integral, integrando projetos de extensão e de pesquisa. Neste processo construí vínculos com os territórios¹ mais vulneráveis da periferia da cidade de Passo Fundo, fiz parte de uma rede de relações com sujeitos extensionistas e, principalmente, desde então venho escrevendo² sobre este tema.

Ouso dizer que esta temática me atravessa e que descubro pela pesquisa uma forma de firmar um compromisso social com a extensão universitária. Este tema possibilita que questione sobre: quais são os sentidos da universidade? Como as Instituições de Educação Superior contribuem para a transformação da sociedade e como são também transformadas por esta relação com os territórios? Neste percurso, em meio a uma formação imersa em perguntas, me deparei com um autor que se tornou o meu maior referencial acadêmico – Paulo Freire, este que ao escrever *Extensão ou comunicação?* (1977) apresenta diversas formas de avaliar o conceito de extensão e de pensar sobre as práticas extensionistas.

Destas duas experiências, do ser estudante extensionista e do compreender Freire como um dos autores que mais contribuiu com este eixo da universidade, é que nasce esta dissertação, a qual aborda como problemática central: Quais as contribuições da concepção de comunicação, evidenciada por Paulo Freire, para a extensão universitária da universidade comunitária? Freire (1977) apresenta uma reflexão crítica sobre extensão, que possibilita uma passagem da visão extensionista assistencialista para uma perspectiva dialógica e da autonomia dos sujeitos. Esta pesquisa tem como objetivos: a) Destacar a partir da obra *Extensão ou comunicação?* (1977) contribuições para pensar a extensão universitária; b) Compreender como se expressa a perspectiva da comunicação extensionista nas cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt e c) Elencar contribuições da concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para além da curricularização da extensão universitária, nas universidades comunitárias.

¹ Segundo Gottmann (2012): “território é um conceito político e geográfico, porque geográfico é tanto compartimentado quanto organizado através de processos políticos” (p. 526).

² Sou egressa do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – PPGICH, no qual defendi a dissertação sobre as contribuições da extensão universitária na trajetória de estudantes que foram proucionistas e bolsistas de extensão.

A construção de um modelo de extensão universitária crítica é desafiadora, visto que a Educação Superior brasileira vem sendo massacrada pelo viés da mercantilização, que trata os estudantes como clientes e a educação como mercadoria. Outra dificuldade se refere a falta de investimento em políticas educacionais que mobilizem a educação desde a perspectiva do público. Estes desafios têm implicações diretas na extensão universitária, que nas Universidades Comunitárias vem sendo historicamente uma postura de resistência ao processo de mercantilização do ensino superior e também um dos eixos da universidade que mais recebe cortes financeiros, de carga horária docente e de apoio a bolsas de extensão para discentes.

Mesmo em meio a tudo isto, a extensão, articulada com o ensino e a pesquisa, assume um caráter indispensável na formação integral dos estudantes e também na formação dos professores e da comunidade em geral, visto que as experiências extensionistas são possibilidades de aprendizagem para todos os segmentos que compõem a universidade e a comunidade e não algo restrito aos estudantes.

Neste contexto, a predominância de um sistema marcado pelo neoliberalismo vem desenvolvendo uma formação social excludente, voltada para a competição de mercado, desconsiderando a dimensão formativa para a transformação do mundo. Percebe-se que mesmo com a criação e o avanço de políticas públicas educacionais, a classe popular brasileira, na maioria das vezes, acessa um tipo de educação superior, que é a privada, ofertada majoritariamente por faculdades. Estas instituições não constroem experiências extensionistas, uma vez que as mesmas tem como objetivo central o lucro. Neste cenário, os estudantes das classes populares acabam não conseguindo acessar a extensão, que é disposta como um direito pela Constituição Federal de 1988, onde ao lado do ensino e da pesquisa devem ser desenvolvidos de forma indissociável. Para estes estudantes, muitos o primeiro membro da família que acessa o ensino superior, a experiência universitária se resume em participar de aulas, não conseguindo acessar projetos de extensão e de pesquisa, o que significa o não acesso a uma formação integral, crítica e potencializadora de uma autonomia cidadã.

Diante disto, a reflexão realizada por Freire (1977) através da noção de comunicação acena para a possibilidade de um processo formativo que torna os sujeitos autores e protagonistas na transformação de si mesmos e do mundo³. Isto não é algo que acontece ao

³ Mundo – uma das palavras que está no título desta dissertação. Freire foi um autor que se debruçou sobre esta palavra. Balduino Andreola (2015) escreve sobre isto, destacando que “Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicitar a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação” (p. 567). Inclusive, recordando que em Pedagogia da Indignação, última obra de Freire, o autor escreve que “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo” (2000, p. 567). Assim, ao questionar – a Educação Superior serve

natural na universidade, mas perpassa pelo projeto de educação que a IES constrói, um projeto que está em constante disputa no ambiente acadêmico. Assim, podemos pensar em projetos de educação superior, alguns voltados para educação como mercadoria, que visa o lucro. Estes, movidos pela educação bancária e pela extensão universitária do assistencialismo, da invasão cultural e outros construídos sobre o desejo de uma educação libertadora, que forme para a autonomia e transformação da realidade social, política e econômica, esta fortalecida desde o projeto de extensão da comunicação, dialógico, na qual os sujeitos podem dizer a sua palavra e assim transformar a sociedade.

A partir disso, dividimos esta pesquisa em seis capítulos, sendo o primeiro a *introdução*. O segundo capítulo intitulado de “*Do mundo de Freire ao nosso mundo*” aborda aspectos históricos e sociais que nos interligam a década de 1970, período no qual Paulo Freire esteve no Chile e época de surgimento do neoliberalismo, sistema que impera até os dias atuais e que tem diversas implicações sobre a educação superior. Nesta dissertação, ao escolhermos como tema central a extensão universitária, realizamos um recorte de estudos que é o de abordar esta temática sob análise da universidade comunitária, visto que as universidades brasileiras compreendem categorias administrativas distintas e também formas de compreensão e de realização de processos extensionistas que são diferentes. Assim, no terceiro capítulo denominado “*A extensão universitária na Universidade Comunitária*” faremos uma reflexão sobre a universidade comunitária – IES que vem contribuindo para a interiorização da Educação Superior e que sofre diversos desafios com a expansão da educação superior mercadológica, a extensão universitária é o eixo de maior fortalecimento da universidade comunitária, com a sua concepção enquanto instituição implicada na transformação social.

O quarto capítulo, denominado de “*Extensão ou comunicação?*”: *uma crítica ao conceito de extensão universitária*”, objetiva destacar a partir da obra *Extensão ou comunicação? (1977)* contribuições para pensar a extensão universitária. Neste livro, Freire faz uma crítica ao conceito de extensão, que em seu campo associativo significa a experiência de estender o conhecimento a algo ou a alguém e da invasão cultural. Este modo de desenvolver a extensão, do depósito de conhecimento, fortalece o projeto da educação bancária. Este projeto aponta para processos antidialógicos que coisificam o ser humano. Nestes, as pessoas não são vistas como sujeitos de transformação e sim como dependentes de uma universidade que coloniza os territórios. Além desta contribuição crítica, Freire (1977) apresenta, através do conceito de comunicação, uma possibilidade de construir um processo educativo libertador,

para que mundo? desejo trazer ao debate o papel da extensão universitária como um espaço para reflexão sobre o mundo.

através das experiências extensionistas. A comunicação, por meio do diálogo, constrói conscientização, esta que mobiliza a problematização do mundo e neste ato os extensionistas tornam-se transformadores do mundo, desenvolvendo o projeto de educação libertador.

O quinto capítulo, denominado de “*Cartas do ForExt: uma forma de comunicação extensionista*”, objetiva compreender como se expressa a perspectiva da comunicação extensionista nas cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt. Este Fórum é um dos principais eventos que reúne gestores das IES Comunitárias. Após cada encontro do ForExt é lançada uma carta que resume os principais debates e encaminhamentos do Fórum. Entre 1999 a 2017 foram divulgadas 15 cartas, em 09 destas aparecem contribuições para reflexão sobre a comunicação nos processos extensionistas, sendo a principal delas a concepção de extensão como lugar privilegiado de diálogo. Analisamos estas cartas através da Leitura Analítica (GIL, 2002) e sob perspectivas extensionistas destacamos três categorias de reflexão: Relação dialógica; representação nas instâncias do MEC e diálogo interdisciplinar.

No sexto capítulo, intitulado de “*Para além da curricularização da extensão universitária: a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como motor do projeto de universidade comunitária*”, por meio do que significa ensinar e aprender, do diálogo interdisciplinar e da construção de uma educação popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária, apresentamos uma proposta de construção da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para universidade comunitária, como algo que possibilitará fortalecer a formação dos estudantes, a potencialidade da ICES e a comunidade com seus diversos territórios. Cabe destacar que isto sendo mobilizado na universidade comunitária suprime a necessidade de curricularizar a extensão universitária.

Esta dissertação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo como referencial teórico central a obra *Extensão ou comunicação?* de Paulo Freire (1977), textos referenciais sobre extensão universitária e as *Cartas do ForExt*. A abordagem metodológica sustenta-se na análise de discurso de Bardin e da leitura analítica dos documentos e referenciais (GIL, 2002). O título desta dissertação é um questionamento, mencionado no diálogo de Brandão com Ciço - “a educação serve para que mundo?” (BRANDÃO, 1984) – quiçá, esta pesquisa aponte algumas contribuições para apresentar respostas a esta questão que tornem universidade e comunidade espaços capazes de fazer da vida uma obra de arte, fortalecendo o direito a uma existência digna, na qual estar universitário não seja uma experiência reservada para quem detém de condições financeiras, mas que a universidade seja expressão da diversidade dos povos.

2 O MUNDO DE FREIRE E O NOSSO MUNDO

O ano era de 1969, quando Paulo Freire, por meio do Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, lança a obra *Extención o Comunicación? – Extensão ou Comunicação? (1977)*, livro que é fruto de suas reflexões e de seu trabalho no Chile - primeiro território que acolhe Freire de forma efetivamente amorosa. Antes de chegar neste país, Freire enfrenta o contexto de ditadura militar brasileira, quando em 1964 ele foi preso e ficou 70 dias detido (BRANDÃO, 2005, p. 68). Buscar exílio não foi uma escolha para Freire, visto que ele não queria sair do país, mas significou a única alternativa para ele (BRANDÃO, 2005). Não é por acaso que Paulo inicia a escrita de *Pedagogia do Oprimido (1987a)* com a seguinte epígrafe: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (p. 15), a sua vida, especialmente neste contexto, foi expressão de luta e de sofrimento.

Em 1964, estava sendo instituído o Programa Nacional de Alfabetização, ação interrompida pelo golpe militar em abril de 64. Existia neste cenário uma forte repressão aos movimentos sociais, “os movimentos de cultura popular foram colocados sob suspeita e fortemente reprimidos, tal como aconteceu também com outros movimentos e frentes de mobilização e de luta popular no campo e na cidade” (BRANDÃO, 2005, p. 67). Se o golpe de 1964 não tivesse acontecido, se Freire e sua equipe tivessem conseguido realizar os “20.000 círculos de cultura⁴, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos)” (BRANDÃO, 2005, p. 11), quais seriam as contribuições deste processo para o Brasil? Se este Programa se fortalecesse de 1964 até os dias atuais, em qual país nós estaríamos vivendo? Sobre esta realidade de não alfabetização, Haddad (1995) destaca que “em 1960 eram 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária); em 1970, 18,1 milhões (33,6%); em 1990, 18,7 milhões (25%)” (p. 01). Este índice teve um aumento significativo neste período de tempo. Cabe destacar que, para Paulo Freire, a alfabetização não significava apenas saber ler e escrever palavras, mas um processo de politização. Sobre isso, Gadotti (2008) afirma que:

Paulo Freire usava um conceito ampliado de alfabetização como “ação cultural”: o alfabetizando precisa saber que ele não é analfabeto por culpa dele. O analfabetismo é consequência da negação de um direito. A metodologia de Paulo Freire visava também à sensibilização (politização) em torno da importância de se alfabetizar como início de um processo de participação social como direito de cidadania (p. 14).

⁴ No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987a, p. 7-8).

Através desta “ação cultural”, Freire construiu um processo que por um lado contribuiu com a alfabetização e politização das pessoas e por outro mobilizou educadores e sujeitos de distintas áreas do conhecimento. Um deles foi Raúl Iturra, que conviveu com Freire no Chile. Iturra ao fazer memória desta experiência destaca:

Paulo Freire tinha a capacidade de virar para dentro da consciência da pessoa a questão que a pessoa colocava. Como se eu perguntasse: o que é o povo? E Paulo responderia: qual é o povo que tu conheces? Então eu começaria a hierarquizar experiências alinhadas no seu saber etnocêntrico, e Paulo a desalinhá-las com comparações retiradas da sua própria experiência, até que o conceito ficava arrumado conforme o saber de quem perguntou (1988, p. 92).

Freire tinha uma enorme capacidade de contribuir para que as pessoas pensassem sobre o mundo, sobre a realidade que vivenciavam, acerca das opressões que experienciavam. Dar uma resposta pronta, a partir de suas reflexões, não era um ato de Freire, mas pensar com esta população é o que atravessava os seus projetos. Este mundo de Freire, marcado pelo exílio, pela capacidade de construção de processos coletivos, de uma alfabetização implicada na conscientização dos sujeitos, este mundo do Chile, dos anos de 1970, tem uma forte ligação com o mundo atual, com o contexto social que experienciamos. Na década de 1970, o Chile torna-se, como destacam Safatle; Da Silva Junior, Dunker (2021), o “laboratório do neoliberalismo” (p. 65). Escrevem os autores:

Em um impressionante documentário sobre a experiência neoliberal no Chile, *Chicago Boys* (2015), vemos a formação do grupo de economistas que implementaram o neoliberalismo em nosso continente pela primeira vez. Em dado momento, quando os entrevistadores perguntam ao futuro ministro da Economia de Pinochet, o Sr. Sergio de Souza, sobre o que ele sentiu quando viu o Palácio La Moneda ser bombardeado por aviões militares até a morte do então presidente Salvador Allende, ele afirma: “uma alegria imensa. Eu sabia que era isso que devia ser feito”. Ou seja, essa é uma imagem explícita da maneira como a liberdade do mercado só poderia ser implementada calando todos os que não acreditam nela, todos os que contestam seus resultados e sua lógica. Para isso, seria necessário um Estado forte e sem limites em sua sanha para silenciar a sociedade da forma a mais violenta. O que nos explica por que o neoliberalismo é, na verdade, o triunfo do Estado, e não sua redução ao mínimo (2021, p.19-20)

Calar a voz e em algumas situações a vida de quem traz à tona a crítica para a liberdade de mercado foi uma das maneiras de implementação da lógica neoliberal. Novamente, figuras como Paulo Freire, neste contexto residente no Chile, foram silenciadas, conforme destaca Iturra (1998):

O terremoto social que o neoliberalismo lançou no Chile, a 11 de setembro de 1973 acabou com a experiência de dois anos. Quer Paulo Freire, quer eu, tivemos que sair. [...] Deitado fora pelo pai, pela junta ditatorial, pelas espingardas que iam fuzilar as ideias que mudam o mundo, ao fuzilarem as pessoas, conseguimos fugir: Paulo pela

Embaixada Sueca; eu pelo grande pai que tive, Jack Goody, e o reformado Bispo Carlos González” (p. 90).

O cordão umbilical que liga o Freire do Chile, a obra *Extensão ou comunicação?* (1977), o mundo de Paulo, com o nosso contexto é intitulado de neoliberalismo. Safatle; Da Silva Junior, Dunker (2021) afirmam que “não por acaso, a ascensão do neoliberalismo nos anos 1970 é seguida por uma modificação brutal das formas de descrição e categorização do sofrimento psíquico” (p. 27), no final dos anos 70 foi publicada a terceira edição do Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III). Assim, “cabe compreender o neoliberalismo como uma forma de vida nos campos do trabalho, da linguagem e do desejo” (SAFATLE; DA SILVA JUNIOR, DUNKER, 2021, p. 06). Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2002) chama este sistema de “malvadez neoliberal” (p. 09) e afirma:

Reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (p. 09).

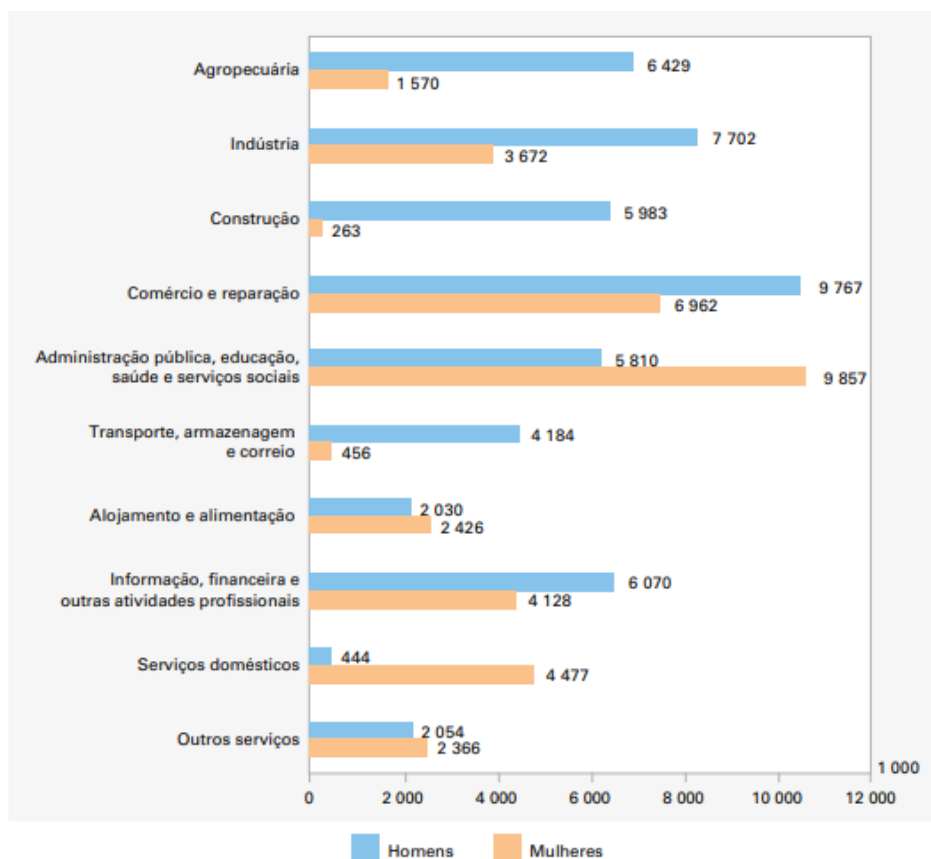
Esta malvadez neoliberal também é expressa pelo autor quando comenta que ao visitar o amigo Danilson, em Olinda, ao entrarem em uma favela visualizam a falta de saneamento básico, de condições de moradia, entre outras desigualdades sociais e se questionam sobre o que fazer enquanto educadores frente a esta realidade? Como mobilizar intervenções que possam transformar este espaço? Como organizar isto com os moradores deste local? Freire destaca:

Mais além dos mocambos”, me disse Danilson, “há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público. Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. “É triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar (2000, p. 36).

Esta cena descrita por Freire segue sendo replicada em nossa sociedade contemporânea, exemplo disto é a fome, uma das maiores expressões da desigualdade social brasileira. Em 2021, a cidade de Cuiabá noticiava a realidade de moradores que fizeram fila em açougue para conseguir comprar osso (CIDADES, on-line, 2021). A situação atual da população brasileira pode ser identificada na pesquisa do IBGE (2021), intitulada de *Síntese de Indicadores Sociais*

- *Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021*, organizada através dos eixos: estrutura econômica e mercado de trabalho; padrão de vida e distribuição de rendimentos; educação; habitação e saúde. O Gráfico 1 destaca aspectos da estrutura econômica e mercado de trabalho, no que se refere a ocupação da população brasileira, dividida em gênero.

Gráfico 1 - População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividades-Brasil-2020

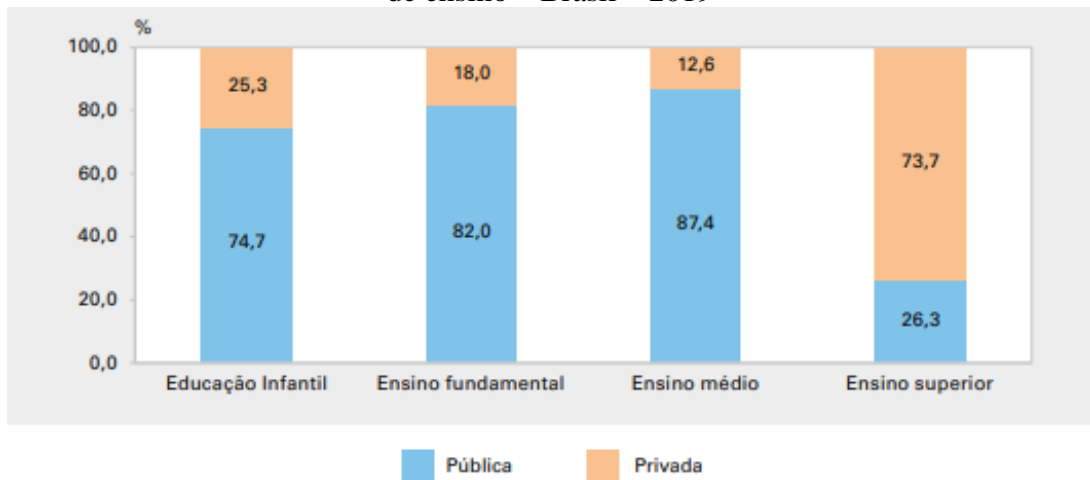


Fonte: IBGE (2021)

É perceptível a exploração do trabalho feminino, à medida que fica delegado para as mulheres os trabalhos que envolvem serviços domésticos, alojamentos, alimentação e as atividades envolvendo educação, saúde e serviços sociais. Com relação ao Padrão de vida e distribuição de rendimentos, a pesquisa destaca que “o rendimento médio domiciliar per capita de 2020 foi de R\$ 1 349 para o total da população brasileira. As Regiões Sudeste (R\$ 1 623), Sul (R\$ 1 597) e Centro-Oeste (R\$ 1 504) apresentaram os rendimentos mais elevados, enquanto os menores estavam nas Regiões Norte (R\$ 896) e Nordeste (R\$ 891)” (IBGE, 2021, p. 48).

No eixo específico da educação, a pesquisa *Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira de 2020*, indica um aspecto interessante sobre a distribuição dos estudantes, por tipo de ensino segundo nível no Brasil, apontando o seguinte panorama:

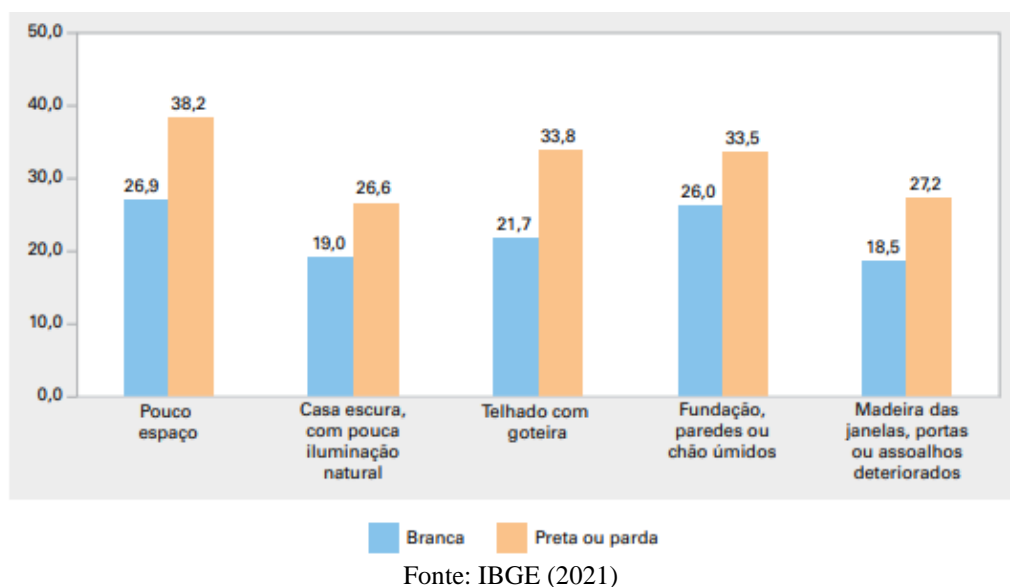
Gráfico 02 – Distribuição percentual dos estudantes, por tipo de rede de ensino, segundo nível de ensino – Brasil – 2019



Fonte: IBGE (2021)

Através deste gráfico percebemos uma distinção nos níveis de ensino, a educação pública predomina na educação infantil; ensino fundamental e no ensino médio. Já no contexto do ensino superior isto se modifica completamente, tendo a educação privada um índice de 73,7%. Uma das compreensões que este panorama apresenta é o de que o ensino superior é um espaço que vem produzindo muito mais lucro ao capital, do que outros níveis de ensino, bem como da ampliação de políticas educacionais que contribuíram para esta expansão da educação superior privada. Outro tema que a pesquisa destaca é o da habitação, o qual apresenta as seguintes informações:

Gráfico 3 – Proporção de pessoas em famílias que identificam existência de problemas em seu domicílio, por cor ou raça, segundo o tipo de problema – Brasil – período 2017-2018-



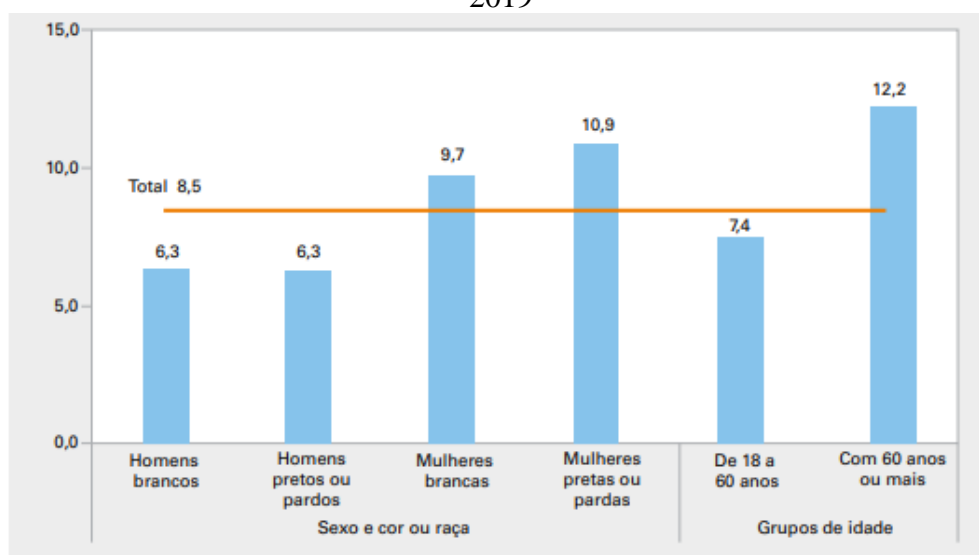
Fonte: IBGE (2021)

Este item da habitação extrapola o aspecto da moradia, mas se estende para questões de acesso à energia elétrica, saneamento básico, acesso à água potável, sobre isto a pesquisa aponta que:

Em 2017-2018, 79,1% dos brasileiros residiam em domicílios onde o serviço de fornecimento de energia elétrica era bom, na opinião da família residente. Essa proporção foi de 50,1% para o serviço de iluminação de rua e 33,0% para limpeza e manutenção de rua. Quanto aos serviços de saneamento, essas proporções foram de 67,1% para abastecimento de água; 69,2% para coleta de lixo; 48,1% para esgotamento sanitário; e 49,0% para drenagem da água da chuva (IBGE, 2021, p. 107-108).

Sobre a saúde brasileira, a pesquisa destaca que mulheres pretas/pardas são as que deixaram de fazer as suas atividades em 2018 e procuraram por atendimento, de acordo com o seguinte gráfico:

Gráfico 04 – Proporção de pessoas com 18 anos ou mais de idade que deixaram de fazer suas atividades por motivo de saúde, segundo o sexo e a cor ou raça e os grupos de idade – Brasil – 2019



Fonte: IBGE (2021)

Esta pesquisa, ao fazer o recorte de gênero e de raça, possibilita que avaliemos quais são as pessoas que estão em maior situação de vulnerabilidade social, destacando-se as mulheres negras/pardas. Diante deste quadro, Conceição Evaristo, tem dedicado algumas de suas obras para retratar o cotidiano, os desafios e a potência das mulheres negras. A autora intitula um de seus escritos de “escrevivência”⁵. O poema que segue, nomeado como *Vozes-*

⁵ Na obra *Becos da Memória* (2018), Evaristo afirma que: “busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência (p. 10).

Mulheres (SILVESTRE; FELDMAN, 2015) retrata um pouco da beleza-tristeza da situação das mulheres negras:

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela

A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e fome.

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade (p. 105).

O corpo e a vida das mulheres negras vêm sendo devastado pelo sistema neoliberal, universo no qual estas assumem lugares de trabalhadoras; mães; companheiras; filhas e por diversas vezes são caladas pela violência, por uma sociedade racista e sexista. Assim, percebemos que esta “malvadez neoliberal” que assolou o mundo de Freire em 1970, segue assolando o nosso mundo em 2022, produzindo “modelos de produção de objetos e de sujeitos” (LIVE, 2021). Diante deste mundo, Safatle; Da Silva Junior, Dunker (2021) destacam que

o neoliberalismo é um modo de intervenção social profunda nas dimensões produtoras de conflito. Pois, para que a liberdade como empreendedorismo e livre-iniciativa pudesse reinar, o Estado deveria intervir para despolitizar a sociedade, única maneira de impedir que a política intervisse na autonomia necessária de ação da economia. Ele deveria bloquear principalmente um tipo específico de conflito, a saber, aquele que coloca em questão a gramática de regulação da vida social.” Isso significava, concretamente, retirar toda a pressão de instâncias, associações, instituições e sindicatos que visassem questionar tal noção de liberdade a partir da consciência da natureza fundadora da luta de classe (p. 18).

Construir uma sociedade despolitizada, silenciada, medicalizada, são algumas formas de investimento do neoliberalismo. A educação superior assume um importante papel neste processo, Rossetti (1996) ao escrever sobre *Paulo Freire critica o ensino neoliberal*, em 1996, afirma que:

Nos anos 50 e 60 fui considerado um inimigo de Deus e da família, fui preso porque propunha que se alfabetizasse o país. Agora, nos anos 90, os industriais alfabetizam seus funcionários", disse. "Mas esse ensino está dentro da perspectiva neoliberal. A alfabetização feita é puramente mecânica, foi descoberta como uma necessidade do processo produtivo." "Um cozinheiro precisa da técnica para desempenhar sua profissão. Mas exige também a capacitação política para exercer a cidadania, para intervir na sociedade." Segundo ele, "o bom engenheiro não é só aquele que sabe calcular uma obra, mas o que distingue a obra da formação da cidade" (ROSSETTI, 1996).

Segue apontando que "o neoliberalismo, diz Freire, "luta contra o sonho e a utopia, está cheio de ideias pragmáticas e de interesses imediatos". São diversas as formas de analisar esta temática do neoliberalismo, uma delas é sob análise das implicações deste processo na educação superior. Como destacado acima, Freire critica a "malvadez liberal" que estava voltada a formação mecânica dos sujeitos e não a perspectiva de um processo formativo crítico. Com a expansão de um modelo de ensino superior na categoria administrativa privada, a "malvadez neoliberal" toma forma no processo de permanência estudantil. A música de Martinho da Vila *Música e trabalho: o pequeno burguês* (DE CARVALHO, 2012), expressa um pouco deste processo:

Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular
Particular, ela é particular (p. 193).

O acesso ao ensino superior já não é o maior desafio da educação superior, mas sim permanecer na mesma e concluir um curso de graduação. Conseguir pagar mensalidades, alimentação, aluguel e material acadêmico são algumas das faces da permanência material na educação superior, a canção (DE CARVALHO, 2012, p. 193) destaca:

Livros tão caros tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar.

Este cenário assola a vida dos estudantes das classes populares, Martinho canta:

Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula, sem
Jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia-noite tinha

Sempre a me esperar
Um punhado de problemas e criança pra criar.

E quando estes estudantes conseguem se formar, na maioria das vezes acontece o seguinte:

Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura, não cheguei participar
Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
Nem o diretor careca entregou o meu papel.

A “malvadez neoliberal” assume diversas faces, no contexto da educação superior, além do desafio com a permanência estudantil, existe por parte das IES privadas uma busca de lucro exorbitante e um tratamento da educação como uma mercadoria. deste contexto da malvadez neoliberal educacional, questionamos qual o diferencial das universidades comunitárias, frente ao contexto de mercantilização da educação superior? A educação nestas instituições se diferencia do modelo privado em quais aspectos? Como fortalecer o caráter comunitário destas IES frente aos desafios de sustentabilidade financeira das mesmas? São diversos os questionamentos que se apresentam, frente ao contexto neoliberal no qual estas universidades estão imersas. Através do próximo capítulo será possível aprofundar o tema da extensão universitária na universidade comunitária, sendo este um dos principais diferenciais da ICES frente à universidade mercantil.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

As universidades brasileiras se definem através de categorias administrativas, sendo pública, privada ou comunitária (BRASIL, 1996). A partir disso, a extensão universitária se desenvolve de forma distinta, através de cada um destes projetos de universidade. Assim, não é possível analisar a extensão e destacar que acontece da mesma forma em universidades públicas, privadas ou comunitárias. Iremos nos deter nesta dissertação na categoria administrativa - universidade comunitária. Uma das legislações que orienta estas universidades é a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, a mesma aponta que as IES Comunitárias possuem as seguintes características:

I - Estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere (BRASIL, 2013).

Existem algumas problemáticas na compreensão sobre o que são estas IES, acerca de seu caráter, de seus princípios e de sua finalidade. Por vezes, as mesmas são descritas como instituições privadas, visto que boa parte do recurso financeiro que mantém estas IES é proveniente dos pagamentos de mensalidades dos estudantes. Fioreze (2017) ao realizar um estudo qualificado sobre esta temática destaca alguns dos tensionamentos da perspectiva público-privada destas IES. A autora apresenta dois apontamentos muito importantes na clarificação sobre estas universidades, destacando que estas instituições são consideradas público-não estatal, que “[...] o uso da expressão “público não-estatal” se justifica porque se refere a instituições públicas no sentido político, mas situadas fora do âmbito do Estado, apesar de não pertencerem ao mercado” (p. 71-72) e que para além desta compreensão devemos considerar “[...] os propósitos e objetivos institucionais, o modelo de gestão, a relação com a comunidade e o que é produzido por meio do ensino, da pesquisa e da extensão/serviços” (2017, p. 293).

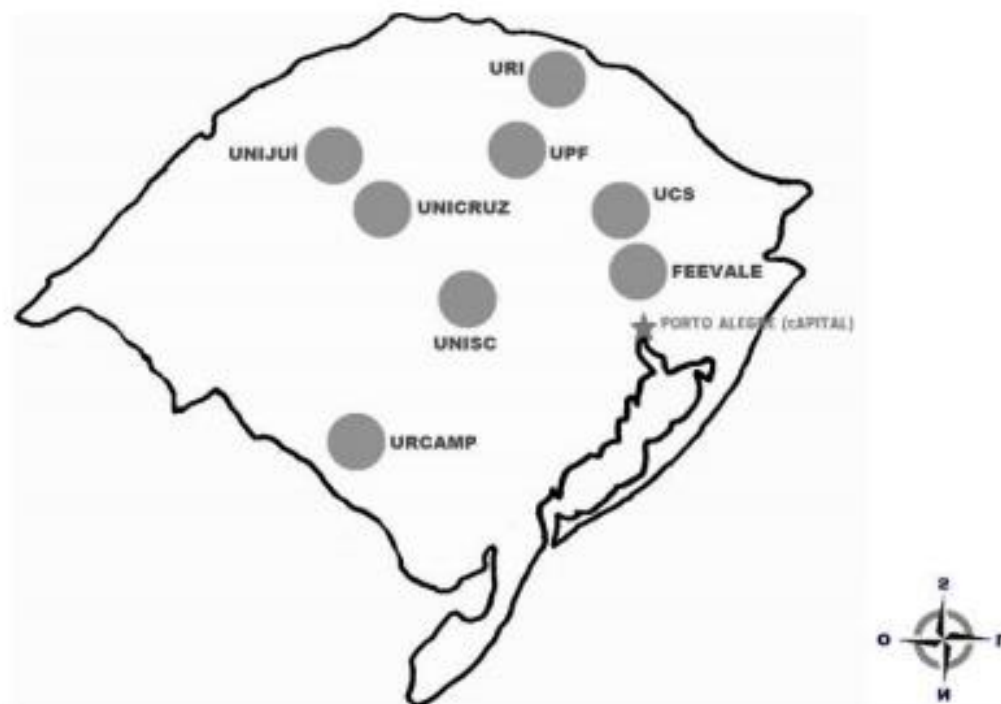
Outro aspecto é o de que conforme Fioreze; Moretto; Henrich (2021, p. 278), estas universidades surgiram frente a necessidade de interiorização do ensino superior, especialmente no sul do país, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este processo não se deu ao natural, mas foi mobilizado através da organização da comunidade, que ao perceber o grande

desafio que significava acessar o ensino superior, que era disposto nas capitais dos estados, reivindicaram a presença de universidades que pudessem estar localizadas em estruturas multicampi nas cidades interioranas. Conforme Fioreze; Moretto; Henrich (2021):

As universidades comunitárias, assim, originam-se como instituições de vocação regional. Organizadas em estruturas multicampi, têm como marca o compromisso com o desenvolvimento social, econômico e cultural das comunidades nas quais estão inseridas. Em termos de financiamento, o modelo comunitário sustenta-se predominantemente por meio da cobrança de mensalidades, assemelhando-se, nesse aspecto, ao modelo privado mercantil. Diferencia-se, porém, tanto em aspectos legais quanto no sistema político-administrativo; ou seja, a gestão das IES comunitárias é baseada na colegialidade, com níveis significativos de democracia interna. Além de não possuírem um proprietário, constituem-se como sem fins lucrativos, estando obrigadas a reinvestir capital excedente em suas atividades finalísticas, e caracterizam-se pela participação de representantes da comunidade nos órgãos colegiados deliberativos, assim como pela forte inserção na comunidade regional (p. 279).

Além disto, Tramontin; Braga (1988) apontam que “o uso da denominação “universidade comunitária” é muito recente na história da educação brasileira, podendo afirmar que só começou a se difundir nos anos após 1980” (p. 09). Nestas IES, a extensão assume uma das principais características da universidade, que encontra sentido de existir através de sua relação com a comunidade e tem implicações enormes no desenvolvimento regional e na interiorização da Educação Superior. Na realidade brasileira, segundo dados da Associação Brasileira, existem em torno de 66 IES Comunitárias (ABRUC, 2022). No Rio Grande do Sul, o COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, reúne 14 IES, algumas destas descritas na (figura 01).

Figura 1 - Distribuição das Universidades Comunitárias Regionais do Rio Grande do Sul

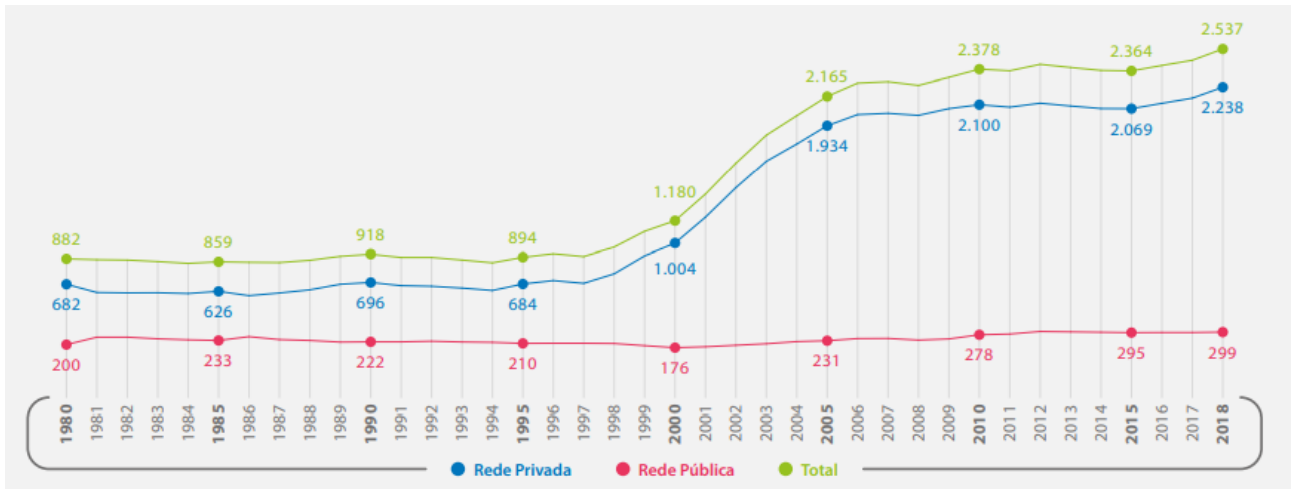


Fonte: Fioreze (2017)

Segundo dados do site do COMUNG (2022), existem em torno de 153.369 mil estudantes nestas universidades; 7.159 professores; 9.171 funcionários; 896 cursos de graduação; 92 doutorados; 140 mestrados; 3.538 laboratórios de apoio ao ensino e à pesquisa; 8 parques tecnológicos; 13 incubadoras de empresas; 615 empresas incubadas; 11 agências de inovação e tecnologia; 1.171 convênios internacionais e 1.293.453 atendimentos prestados à comunidade (nas áreas de saúde, arte e cultura, educação, esporte e assistência jurídica) + ações específicas da COVID-19. Estes números significam um enorme impacto sobre a vida destas pessoas, de suas configurações familiares e principalmente de seus territórios, uma vez que para muito além de números, estes dados retratam a existência de universidades que estão localizadas em distintos lugares e que congregam um ideal de projeto que é coletivo – intitulado de comunitário e que tem formas de expressão, tais como: compromisso social; processos democráticos; inserção na comunidade e sem fins lucrativos.

Além desta compreensão conceitual de universidade comunitária, precisamos considerar o panorama no qual estas IES estão inseridas. Segundo dados do Simesp, o número de IES da rede privada de educação superior é muito superior ao número de IES públicas, conforme tabela a seguir.

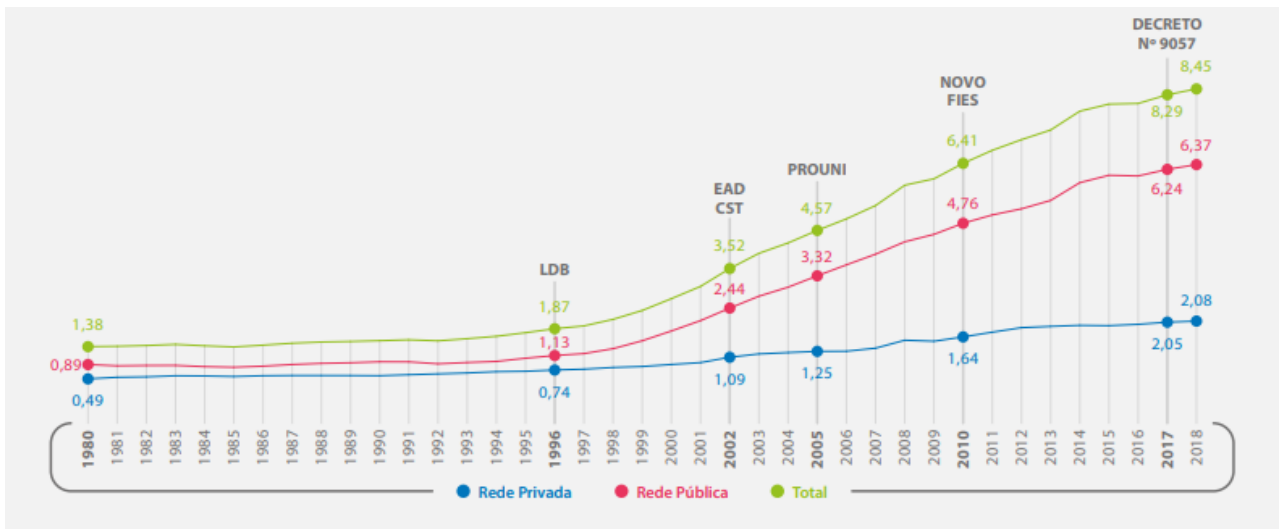
Tabela 01 – Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil



Fonte: Semesp (2020)

Nas últimas décadas, com a expansão de políticas educacionais brasileiras isto também se reflete no número de matrículas do ensino superior, que vem sendo bem superior na rede privada, conforme a seguinte tabela:

Tabela 02 – Matrículas no Ensino Superior



Fonte: Semesp (2020)

Quando destacamos que as matrículas na educação superior vêm crescendo nas últimas décadas, devemos analisar em qual categoria administrativa universitária isto acontece, segundo dados acima vem se expandindo através das instituições privadas, panorama que aponta para a mercantilização da educação superior que “ocorre sob a égide do neoliberalismo e tem levado a significativas transformações no setor em diversas partes do mundo” (FIOREZE, MORETTO; HENRICH, 2021, p. 277). Almeida Filho (2016) faz uma análise deste processo ao escrever o artigo *A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: “colleges vs. Vikings*, o autor considera a atuação de empresas de investimento

no ensino superior como “Vikings”. Ao se referir a série que carrega esta nomenclatura, o autor destaca:

[...] durante grande parte da Idade Média, piratas nórdicos chamados vikings eram o terror das populações costeiras europeias, do Báltico ao Mediterrâneo; além disso, tornaram-se conhecidos como corajosos exploradores, navegando da costa da África à América do Norte. Predadores cruéis, diferentemente de outros povos ditos bárbaros, não lutavam para conquistar territórios ou em nome de sua religião, mas guerreavam com o objetivo de saquear, fazer escravos e destruir o que não pudessem carregar nos seus rápidos, elegantes e esguios barcos à vela redonda. Faziam, com competência e ferocidade, guerras sem nações [...] no plano geral, a metáfora se justifica ao se tratar de investimentos em educação feitos por capital financeiro sem bandeira ou nação. Em princípio, esse capital não tem compromisso com valores acadêmicos ou humanísticos, exibindo o objetivo declarado de disputar espaço num mercado, bem ou mal, já ocupado por empreendedores nacionais. Como os vikings, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, interessam-se pelo botim-de-guerra da graduação profissional e dos cursos de especialização [...]. Ao concluir fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias para burlar nosso incipiente sistema de regulação e controle institucional do setor privado de ensino, o primeiro movimento é sempre reduzir custos e otimizar rentabilidade. Na prática, isso significa desativar programas de maior custo operacional, massificar matrículas em cursos de retorno financeiro garantido e, o que é bastante comum, demitir doutores e contratar professores “horistas”” (2016, p. 26).

Almeida Filho (2016) é muito assertivo na escolha desta metáfora que retrata o cotidiano do ensino superior brasileiro, que ao expandir as matrículas na rede privada fortalece instituições que tem como foco otimizar a rentabilidade, tornando a educação superior um motim de enormes lucros. Se por um lado temos estas multinacionais rápidas, ágeis e ferozes, de outro temos a classe trabalhadora brasileira, que ao não conseguir acessar uma política educacional como o Prouni, recorre ao pagamento de mensalidades e diversas vezes a financiamentos. Este processo torna-se o que podemos chamar de um exercício violento que faz com que estes sujeitos passem a arcar com gastos de aluguel, alimentação, mensalidades da graduação, entre outros, sendo massacrados pelos predadores cruéis do ensino superior privado.

É importante ressaltar que “a educação superior concebida como bem privado diz respeito a um processo que designa algo mais amplo do que a questão do financiamento a partir de uma base mercantil. Envolve, também, valores e visões de mundo” (FIOREZE; MORETTO; HENRICH, 2021, p. 281), ou seja, a educação superior, quando fortalecida pela lógica mercantil promove no contexto brasileiro o aprimoramento de valores e visões de mundo que são regidos por este viés. Dizer que a educação superior é uma etapa que é destinada somente para quem tem condições de pagar pela mesma é uma visão de mundo elitizada. Compreender que a educação superior deve preparar tecnicamente para a competição do mercado de trabalho, produzindo massivamente diplomados que irão mecanicamente trabalhar para o lucro é uma visão de mundo marcada pela lógica do capital.

O neoliberalismo é o grande motor desta visão de mundo de uma universidade que esteja a serviço da lucratividade. Assim, “as transformações que vêm ocorrendo nos últimos vinte anos na educação superior brasileira, decorrentes de uma forte mercantilização do setor, têm colocado as instituições de educação superior (IES) comunitárias frente a novas exigências”. (FIOREZE; MORETTO; HENRICH, 2021, p. 277). As ICES ao se depararem com esta realidade, somado ao contexto de sucateamento da educação superior, de falta de investimento federal, estadual e municipal nestas IES, vem enfrentando inúmeros desafios, entre estes o de uma postura de resistência ao processo de mercantilização do ensino superior. Esta postura se expressa no caráter comunitário destas universidades, este que vem sendo construído historicamente, de acordo com Felipe et al. (2013)

as ICES têm, portanto, em sua história, uma trajetória de experiências voltadas à educação popular, marcadas profundamente pela atuação de docentes e discentes junto aos movimentos populares e pelo seu envolvimento e compromisso junto a segmentos da Igreja com a população pauperizada e excluída. Esta trajetória é hoje a marca fundante e principiológica da extensão nestas instituições (p. 15).

O fortalecimento do caráter comunitário, como enfrentamento ao processo de mercantilização do ensino superior, não é algo que acontece ao natural, mas vem sendo um projeto de educação em constante disputa nestas IES, que de um lado são pressionadas pela lógica do mercado, pelo não investimento em políticas educacionais e por outro vem, através de modelos de gestão democráticos e participativos, construindo formas de sobreviver a guerra dos “Vikings das multinacionais do ensino superior”. Assim, estas IES “desde o início dos anos 90, reafirmam seu caráter público não-estatal com forte presença na comunidade” (FELIPPE et al. 2013, p. 11).

Outra forma de construir uma postura de resistência ao processo de mercantilização do ensino superior diz respeito ao papel formativo, social e político destas IES, que não se restringe apenas aos estudantes, mas se expande ao corpo docente, funcionários e a toda comunidade na qual faz parte a universidade. Felipe et al. (2013) destacam que

a relevância social do trabalho científico das ICES que devem se preocupar com os impactos de suas ações em dois eixos importantes: a formação humana de sua comunidade acadêmica e o alcance das ações extensionistas no enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade. As práticas de extensão para além de formação teórica, metodológica e crítica sobre a realidade possibilitam também o acesso as diferentes culturas e expressões artísticas. Esse processo de interação enriquece a reflexão e o aprendizado promovendo aos alunos, professores e funcionários uma formação cidadã responsável e tolerante frente às múltiplas interpretações sobre o real, e por isso, mais capazes de atitudes democráticas e solidárias nas relações endógenas e exógenas (p. 22-23).

A extensão universitária crítica, entrelaçada ao ensino e a pesquisa contribui com a construção de uma formação humana que tem acesso às principais problemáticas sociais, políticas, econômicas e também tem a possibilidade de mobilizar uma articulação participativa, democrática, na qual os sujeitos possam compor um processo de transformação social, perpassando a transformação de sua consciência, questionando sobre o seu lugar no mundo.

Sendo assim, uma das principais marcas das ICES, visto que as mesmas podem até tentar competir com as instituições privadas com fins lucrativos, concorrendo com valores de mensalidade, ofertas de cursos, porém um dos caminhos que aponta para uma postura de resistência ao processo de mercantilização do ensino superior é o de fortalecimento da extensão universitária desde o projeto de educação libertador, que coloca os sujeitos em lugar de autonomia e protagonismo, neste caminho as ICES irão concorrer contra elas mesmas, dado que este percurso não é avaliado como um espaço de captação de lucro financeiro – objetivo central das instituições de ensino superior privadas. Cabe também destacar que

E preciso entender que a prática da Extensão Universitária não é atendimento emergencial de problemas sociais, como também não significa transferir para as camadas populares toda a responsabilidade, retirando a obrigação do Estado, tampouco, objetiva a resignação ao estado de pobreza, mas sim a melhoria da qualidade de vida desses grupos e a promoção de sua organização política e social (FELIPPE et al. 2013, p. 22).

Estes podem ser aspectos que se tornam diretrizes da extensão universitária, que não é um delegar para a universidade o que é de ordem e de responsabilidade do Estado, mas que a ICES possa ser um espaço de reflexão, análise, questionamento e de proposição de intervenções que contribuam na construção de uma vida mais digna, vida esta descrita por Freire (1977), na qual os sujeitos tornem-se problematizadores de sua realidade e construtores de outros modos de existir no mundo, Gadotti (2017) descreve isto ao apontar que:

A ICES têm uma trajetória de experiências voltadas para a Educação Popular maior do que as universidades privadas e maior compromisso social, defendendo uma Extensão Universitária inovadora e transformadora. Não entendem a Extensão Universitária apenas como uma prestação de serviços extramuros. O perfil dessas universidades pode ser reconhecido pelo caráter das atividades de extensão que realizam na interação com as comunidades locais. O caráter comunitário da extensão resulta da sua identidade e missão, alicerçadas no compromisso com a justiça social. Daí essas atividades vincularem-se prioritariamente às necessidades regionais com ênfase em projetos direcionados para os segmentos mais excluídos (p. 10).

As ICES, ao fortalecerem projetos de extensão pela perspectiva da educação libertadora, vem construindo um projeto de universidade que está alicerçado nas concepções freireanas, principalmente no que se refere a uma extensão dialógica, que não esteja voltado a ações pontuais e assistencialistas, mas articulada com a constante defesa dos direitos humanos. Tendo

realizado este panorama da universidade comunitária, seguiremos no próximo capítulo, através da obra *Extensão ou Comunicação (1977)*, pensando um dos eixos da universidade que é o da extensão universitária e quais as contribuições de Freire para pensarmos nesta temática.

4 “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”: UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Paulo Freire é um dos autores brasileiros que, a partir de suas teorias e obras, deixou um legado enorme de conhecimento sobre a educação libertadora. Através do percorrido de seus escritos é possível compreender formas de pensar e propor uma formação universitária integral, de caráter crítico e implicada com as transformações da realidade.

Viviane Rosa Querubim, ao escrever a tese *Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira (2013)* afirma que “estabelecer relações entre Freire e a educação superior foi um desafio grande, visto que esse pensador é, até hoje, rejeitado pelos espaços acadêmicos elitizados, tendo em vista sua pedagogia humanizadora que se coloca em oposição ao modelo mercantil de educação” (p. 163). Assim, a proposta de pensar a extensão universitária pelo viés freireano compreende a intenção pelo fortalecimento de um projeto de universidade pública, aberto às camadas oprimidas, as quais, historicamente, estiveram distantes do universo acadêmico, oposto à educação bancária. Na obra “Educação como prática de liberdade” (1967), Freire problematiza a noção de uma educação impositora e que se torna colonizadora, uma vez que promove uma educação alienante.

[...] como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (p. 97).

Já uma educação como prática de liberdade, Freire chama de “auto-reflexão”, esta “que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (1967, p. 36). Tornar o estudante protagonista de seu processo formativo é uma das múltiplas possibilidades da extensão universitária crítica. Isto propicia que os acadêmicos problematizem as múltiplas facetas da opressão presente na sociedade, tema que Freire aprofunda na obra *Pedagogia do Oprimido (1987a)*, que nasce a partir de uma experiência de cinco anos de exílio e também do desejo de aprofundar aspectos que foram discutidos no livro *Educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967)*. Para Freire, a pedagogia do oprimido é

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento

necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (1987a, p. 17).

O ingresso no ambiente universitário não pressupõe a capacidade natural de problematização das opressões, essa constatação torna-se especialmente relevante ao público dos estudantes prounistas, uma vez que sua grande maioria provém de contextos de opressão, o que desafia a formação universitária a propor caminhos de debate, reflexão e intervenção nos diversos contextos de opressões. Entretanto, isto não pode se reduzir apenas ao debate com prounistas, como se não fosse preciso debater com os demais estudantes sobre esta temática, necessita ser uma reflexão inserida no tripé universitário, produzindo debates em aula, propondo pesquisas que estudem estes processos e construindo com docentes, discentes e com os diversos territórios, projetos e programas de extensão, que possam se inserir e transformar os ambientes de opressão.

O escrito *Universidade e Compromisso Popular (1987b)* é a transcrição do I Seminário sobre esta temática, realizado na PUCCAMP. Neste, Freire faz um debate sobre o compromisso social da Universidade, apontando importantes contribuições para pensar os desafios e projeto de universidade popular. Em *A propósito de uma administração* o autor destaca que

às universidades, tardiamente surgidas, vêm faltando, de modo geral, uma armadura e um conteúdo programático adequados ao clima novo em que nasceram e a que, porém, não correspondem. Nascidas nesse clima, são mais filhas, porém, de outra época. Perdem-se, quase sempre, num saber inautêntico, discursivo, palavresco. Não são tecnológicas. Funcionam ainda través de faculdades isoladas, compostas de cátedras também isoladas. Falta-lhes organicidade. Não se vinculam estreita e sistematicamente com a realidade local, regional e nacional (FREIRE, 1961, p. 08).

Esta forma de ser universidade produz modelos de formação universitária. Reavaliar estes processos, observando como são produzidos os saberes, qual a inserção dos mesmos na realidade local, quais os desafios e potencialidades do cotidiano universitário, são possibilidades de compreensão da instituição como algo em constante construção e não como um monumento intocável. Freire (1961), aponta caminhos possíveis para o desenvolvimento deste processo. O autor destaca que

no fundo, a universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que tem que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; outro, em que produzimos o novo conhecimento (p. 131).

Formar sujeitos capazes de conhecer o conhecimento existente e produzir novos conhecimentos se define como um dos desafios e potencialidades da Universidade contemporânea. Trazendo o recorte da extensão universitária, os processos extensionistas

centrados nesta intersecção tornam-se formadores de sujeitos críticos, de problematizadores da realidade e provocam para trabalhos nas comunidades pautados pelo diálogo, pela abertura aos conhecimentos populares e pela produção de novos saberes com os territórios e não para eles.

Além destes fragmentos de algumas obras de Freire, esta dissertação tem como referência central a obra *Extensão ou comunicação?* (1977), na qual o autor problematiza a noção conceitual de extensão universitária. Neste escrito, Freire aprofunda este conceito, afirmando que “em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc” (1977, p. 13). Em contrapartida, a noção de extensão pelo viés da comunicação

é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim 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 mais (FREIRE, 1977, p. 15).

Estar “em diálogo” é uma das categorias centrais no processo de construção de uma extensão que concebe a educação como promotora de libertação e não de colonização dos sujeitos e dos territórios. A obra *Extensão ou comunicação?* (1977), por vezes descrita equivocadamente como um ‘livrinho’, por aqueles que não compreenderam o contexto e o propósito deste livro, é um dos maiores referenciais críticos sobre o conceito de extensão universitária, mesmo que Freire faça um recorte da extensão no contexto da relação agrônomo-camponês. Esta obra, inaugura na América Latina a possibilidade de uma avaliação sobre a perspectiva da ação extensionista.

Jacques Chonchol ao prefaciá-la destaca que “o conteúdo de suas linhas é profundo, por vezes difíceis de seguir, mas quando se consegue penetrar em sua essência revela-nos um mundo novo de verdades” (1977, p. 11). Freire escreve esta obra quando o Brasil estava imerso no contexto da ditadura militar e por isto o autor vivia a realidade do exílio, passando a residir no Chile. Sobre isto, Dos Santos Joaquim e Oliveira (2021) afirmam que

exilado com sua família no Chile após o Golpe de 1964, Paulo Freire atuou, a convite do agrônomo e político Jacques Chonchol, no Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap). O país vivia um contexto democrático e de agitação política após a vitória eleitoral do democrata-cristão Eduardo Frei Montalva no pleito de 1964 sobre a coalizão de esquerda liderada por Salvador Allende. Segundo Haddad (2019), a combinação de liberdade política, acolhimento e oferta de empregos ajudou a família Freire e a comunidade de lideranças brasileiras de diversos campos de atuação a se exilar em Santiago. A principal função do Indap era auxiliar na organização sindical camponesa e desenvolver uma ação educativa junto aos trabalhadores rurais. A instituição apoiava os pequenos produtores com oferta de crédito e formação técnica com o objetivo de melhorar sua produtividade. Ainda nos primeiros meses, Paulo

Freire acompanhou um grupo de funcionários da instituição que levantavam dados sobre a zona rural chilena (p. 921).

Nosso desejo ao pesquisar a extensão universitária a partir desta obra é a de fazermos uma análise hermenêutica deste referencial, elencando alguns apontamentos pertinentes acerca desta temática. A mesma divide-se em três capítulos, Jacques Chonchol faz um resumo sobre como esta obra está disposta, destacando que

Paulo Freire começa seu trabalho com uma análise do termo “extensão”, partindo de pontos de vista diferentes: sentido linguístico da palavra, crítica a partir da teoria filosófica do conhecimento e estudo de suas relações com o conceito de “invasão cultural”. Posteriormente discute a reforma agrária e a mudança, opondo os conceitos de “extensão” e de “comunicação” como idéias profundamente antagônicas. Mostra como a ação educadora do agrônomo, como a do professor em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica (1977, p. 12).

As palavras são expressões muito importantes no processo de relação entre os sujeitos, elas definem uma identidade, nomeiam pessoas, objetos, realidades, tudo o que existe no universo tem uma palavra que o identifica. Certamente refletir sobre o porquê determinado objeto abarca tal palavra, significa a possibilidade de analisar os sentidos deste na sociedade. Assim é possível questionar o porquê a palavra extensão foi escolhida para definir um dos tripés da universidade, que ao lado da pesquisa e do ensino constituem de forma indissociável, como destacado na Constituição Federal de 1988, a universidade brasileira. Cabe apontar que não foi por acaso ou de forma natural que extensão foi a palavra escolhida para definir um dos objetivos da universidade, mas a mesma carrega sentidos, desafios e também possibilidades. Deste modo, “as palavras formam [...] um “campo linguístico” que abarca um campo conceitual e expressa uma visão de mundo” (FREIRE, 1977, p. 21). Linguagem e visão de mundo são expressas por meio de cada uma das palavras que existem, inclusive através da extensão.

4.1 A extensão do *estender algo a*

Assim, a partir desta obra de Paulo Freire é possível elencar duas categorias para pensar sobre a ação extensionista, a primeira – o conceito de extensão e a segunda – o de comunicação. Destacamos que existem outras categorias que esta obra aponta, mas iremos nos deter nessas duas como uma possibilidade de elencar algumas respostas ao problema desta pesquisa acerca de: Quais as contribuições da concepção de comunicação, evidenciada por Paulo Freire, para a extensão universitária da universidade comunitária?

Logo no início da obra, Freire aponta para o campo associativo da palavra extensão, remetendo esta para “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (1977, p. 22). Todas estas ações estão entrelaçadas com a perspectiva de uma atividade extensionista que ajuda as pessoas e não como um direito dos estudantes, visto que a Constituição Federal de 1988 destaca isto ao afirmar que a formação universitária deve contemplar a indissociabilidade entre a extensão, pesquisa e ensino.

Esta forma de construir extensão acaba transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo” (1977, p. 22). Esta coisificação do ser humano pode ser percebida desde o território onde a extensão realiza atividades, bem como dos estudantes que mobilizam esta forma de extensionar. Acreditamos ser esta uma das maiores violências vivenciadas no contexto extensionista – a utilização das pessoas e dos territórios como coisas, algumas vezes como laboratórios de experimentação de práticas e de teorias universitárias, colocando estes sujeitos como meros receptores de conhecimento e de práticas extensionistas e não como autores e autoras da transformação do mundo.

Este modelo de extensão universitária da entrega, da transmissão e da invasão cultural mobiliza um projeto de educação, que é o da educação bancária, contrário a isto está a educação libertadora, “ao submeter o termo ex-tensão a uma análise semântica, ao estudar seu “campo associativo” de significação, verificamos a incompatibilidade entre êle e uma ação educativa de caráter libertador” (FREIRE, 1977, p. 25). Ou seja, há incompatibilidade entre a concepção de extensão e de educação libertadora, visto que “educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com êste saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 1977, p. 25).

Além de entrega e doação, a análise semântica da extensão recorda a noção de salvar determinada população de algumas situações, prática esta que não é recente, mas que pode ser percebida desde o período de colonização da América pelos europeus, os quais em nome de um Deus, de uma fé, devastaram os povos indígenas. Galeano, em *Veias Abertas da América Latina*, ao comentar sobre a montanha de Potosí, local que foi devastado, objetivando o envio da riqueza para a Europa, destaca: “[...] em três séculos, a montanha rica de Potosí apagou, segundo Josiah Conder, 8 milhões de vidas. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e, com a mulher e os filhos, impelidos rumo à montanha” (2019, p. 42).

Esta perspectiva da extensão como entrega está entrelaçada com o “estender algo a” e o que seria este algo? Uma das respostas é que isto se intitula conhecimento, um conhecimento que sai da universidade, que através de teorias e de técnicas é levado pelos professores e estudantes extensionistas para os locais considerados como necessitados destas práticas, na

maioria das vezes locais em extrema situação de vulnerabilidade social, sendo estes: ocupações urbanas, territórios dos povos indígenas ou escolas da periferia. Esta população não é escolhida pelo fato de ser potencial agente de transformação de sua realidade, mas a partir da noção de que precisa de uma ajuda e de conhecimento para sair da realidade de vulnerabilidade. Assim, a palavra conhecimento precisa ser analisada e conhecimento através da extensão, do ‘estender algo a’, promove o que foi descrito acima - um salvamento e coisificação dos sujeitos.

Já a noção de conhecimento pelo viés da educação libertadora é destacada por Freire como:

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (1977, p. 27).

Neste sentido, reside um dos conceitos essenciais ao contexto universitário – o ato de conhecer – que na perspectiva da extensão como entrega é um conhecer da imobilidade, que não transforma, mas que domestica o sujeito, tornando-o “aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende” (FREIRE, 1977, p. 28). Já a perspectiva da educação libertadora aponta para um conhecer que abre espaço ao protagonismo dos sujeitos, à curiosidade, onde “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo” (FREIRE, 1977, p. 28).

Estas duas formas de conhecimento não são restritas ao contexto da extensão universitária, mas podem ser constituídas também no ensino e na pesquisa. Refletir sobre como a universidade vem construindo conhecimentos é uma das principais potencialidades das Instituições de Ensino Superior, visto que este processo pode qualificar o tripé universitário e fortalecer os processos de formação dos estudantes e de relação com a comunidade. Por muitos anos a universidade vem sendo percebida como um espaço distante dos sujeitos, isolado do contexto social e elitizado. Manifestos como o de Córdoba, escrito por estudantes em 1918, já denunciavam isto ao afirmar:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é ainda pior - o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que

a ciência frente a essas casas mudas e fechadas passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático (BARROS, 1918, p. 01).

Este *Manifesto* ao deflagrar na América Latina uma crítica a universidade, elenca apontamentos para que esta IES seja reconstruída, encontrando nos estudantes e no povo potenciais para a sua renovação. Estas críticas ao contexto universitário não ficaram em 1918, mas por diversas vezes ainda existem na atualidade das universidades, visto que esta instituição não é estática e nem pronta, mas constantemente construída por forças políticas, pela gestão da IES e por concepções teóricas.

Neste sentido, a extensão se insere como um eixo central da universidade, devido a sua possibilidade de articulação com a comunidade e o ato extensionista torna-se produtor de conhecimentos, distintos do da sala de aula e da pesquisa, não mais e nem menos importante que estes, mas que desafia o fazer do ensino e da pesquisa. “No processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *re-velar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos” (FREIRE, 1977, p. 28), extensão do estender algo a, é moldada pelo conhecimento de conteúdos que são estendidos, que são mostrados ou entregues para os sujeitos, estes não possibilitam a transformação nem da comunidade e nem da universidade.

Um exemplo disto é apontado por Freire (1977, p. 30) ao destacar que no Nordeste as pessoas, para combater a praga de lagartas, faziam um ritual no qual colocavam três estacas em formato de triângulo no local mais afetado pelas lagartas, espetando uma destas em um prego, que ficava na extremidade de uma das estacas. Estas pessoas acreditavam que assim as lagartas iriam desaparecer deste espaço. Muitos perdiam suas colheitas, que eram afetadas por estas pragas. A extensão do estender algo, em contato com esta situação, vai logo dizer que esta crença está incorreta e vai apresentar a técnica que pode aniquilar as lagartas. Corre-se o risco, de através desta forma de fazer, afastar esta população, visto que, por vezes os saberes desses sujeitos emergem de gerações antepassadas.

Através do exemplo acima é possível compreender que estes sujeitos “se encontram de tal forma próximos ao mundo natural, que se sentem mais como parte d’ele, do que como seus transformadores. Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente, cultural) há um forte “cordão umbilical”, que os liga (FREIRE, 1977, p. 32). Compreender este mundo, no qual, estes sujeitos estão imersos é uma das principais possibilidades da universidade.

Este mundo, por vezes, pode ser o da violência doméstica, a qual é perpetuada por diversas gerações no contexto das mulheres. Ao ter contato com estas, não pode o extensionista julgar que as mesmas gostam de estar na referida situação ou que é fácil encerrar este ciclo, mas

cabe a este encontrar formas de problematizar este contexto. Assim, não será possível romper esse ‘cordão umbilical’ através da extensão do estender algo a, pois esta extensão não irá “colaborar com os camponeses para que substituam seu comportamento mágico em termos preponderantes, por uma forma crítica de atuar” (FREIRE, 1977, p. 32). A ação de romper com o ‘cordão umbilical’ perpassa pelos processos de conscientização dos sujeitos, que implicados na problematização, por meio do diálogo, conseguem construir uma postura crítica diante do contexto no qual estão inseridos, tornando-se protagonistas deste ato crítico e não aceitam a invasão cultural por parte de atores vinculados à universidade.

4.2 Extensão da invasão cultural

Invasão cultural, destacada por Freire como uma “teoria antidialógica da ação” (1977, p. 41) pode ser compreendida também a partir das “relações autoritárias” que “situam seus pólos em posições antagônicas” (1977, p. 41). Freire destaca que neste tipo de extensão, o invasor “diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são pensados por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição” (1977, p. 41-42). Este tipo de relação é permeado pela antidialogicidade.

A invasão cultural pode ser pensada através da perspectiva da *colonialidade*, a qual Quijano (2010) destaca como *colonialidade* do poder ou do saber. As práticas coloniais demarcaram na história do Brasil diversas formas de opressão, que inclusive ainda estão presentes na sociedade contemporânea. Pode ser a universidade também um espaço de colonização, que encontra na extensão da invasão cultural, a possibilidade de massacrar povos, culturas e saberes. Por isto, este tópico ao analisar a extensão sob o viés da invasão cultural compreende ser importante destacar brevemente uma reflexão sobre a perspectiva da *decolonialidade*⁶.

⁶ Santos (2018) descreve a diferença dos termos decolonial e descolonial da seguinte forma: “o decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonización é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade. Para Aníbal Quijano (1992), colonialismo diz respeito a uma “relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes.” Ainda afirma que o “colonialismo, no sentido de uma dominação política formal de algumas sociedades sobre outras, parece assunto do passado” (p. 437). A colonialidade é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o

Freire não se intitulou um autor decolonial, tendo presente que a decolonialidade “vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos” (SUESS; DE SOUZA SILVA, 2019, p. 04). Porém, é possível por meio de suas obras e de suas práticas compreender diversos aspectos da decolonialidade. Paulo intitula o processo da colonização como “fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” (1967, p. 66-67). Isto possibilita pensar sobre: quais são os processos predatórios da colonização presentes na atualidade? Em *Pedagogia da Esperança*, Freire destaca que “o Brasil continua tão colonial quanto no século XVI, quando foi dividido nos grandes latifúndios - capitânicas hereditárias- na esperança que Portugal teve, ingênua, de fazer dessas “terras em que se plantando tudo dá” um espaço habitado e produtivo” (1997, p. 117). A acumulação de terras sob a gestão de poucas pessoas é um dos grandes problemas do Brasil, isto resulta em um abismo social, no qual, diversos sujeitos são obrigados a construir ocupações urbanas, visto que não tem condições financeiras de arcar com o pagamento de um aluguel ou a compra de um terreno.

A invasão cultural da extensão universitária, nos remete a pensar que as práticas de educação formal que se consolidaram ao longo dos últimos séculos na história da América Latina, carregam dentro da sua formação consequências da colonização ibérica na América do Sul. Com o fortalecimento dos movimentos sociais no fim do século XX e se consolidando no início do século XXI, começa a nascer um debate teórico político sobre como repensar as experiências sociais produzidas pelos grupos subalternos do sul global e estabelecer que o resultado dessa movimentação pode levar para uma epistemologia voltada para as necessidades locais, possibilitando o fim do ciclo colonial estabelecido no início da colonização europeia.

Contudo, precisamos assumir que a educação latino-americana ainda vive sob grande influência das necessidades do norte global, sendo regida e organizada conforme seus padrões de universalidade. Essa influência pode ser compreendida pela colonialidade do saber, colocando como universal as experiências do norte, conforme defendem Silva, Baltar e Lourenço:

A ideia de conhecimento universal legitima o pensamento eurocêntrico como único, da mesma forma que se deriva dele. O estabelecimento dessa proposição opera de forma silenciosa a calar formas de pensar à margem do padrão. Esta forma de genocídio intelectual pode ser considerada uma violência epistêmica. Esta atinge a

fim da dominação colonial. Há, como afirma o autor, a continuidade da estrutura de poder colonial e, portanto, da dominação colonial, por meio do que denomina colonialidade sendo, então, posta a necessidade de um movimento teórico-político de contraposição: o decolonial” (p. 03-04).

episteme de um indivíduo/povo e está principalmente ligada ao contexto histórico da modernidade e do colonialismo. (2018. p. 71).

Paulo Freire, quando olha para as experiências dos grupos subalternos, entende que a educação tem um papel importante, tanto para dar continuidade à exploração desses grupos, como para expor a contradição social e estabelecer um conflito que leve à libertação. A decolonialidade vem trazer a importância de resgatar uma ciência produzida por protagonistas do sul, que tiveram sua ciência baseada nas experiências do norte global como universais para sua própria realidade. Destarte, analisar o lugar de onde se produz o conhecimento é importante para que os indivíduos possam compreender a própria realidade, assim, podendo ser colocada como oposição aos modelos hegemônicos de conhecimento, conforme observa Milton Santos:

Nesse processo, afirma-se, também, segundo novos moldes, a antiga oposição entre o mundo e o lugar. A informação mundializada permite a visão, mesmo em flashes, de ocorrências distantes. O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (2000, p. 116).

Assim, retomar autores que pensam o Sul dentro de sua própria perspectiva é entender que a experiência local é capaz de construir soluções que evidenciem suas próprias demandas, que a pedagogia experienciada por grupos subalternos deve ser encarada como libertadora e, principalmente, confrontadora quando colocada em relação a hegemonia do norte ao sul.

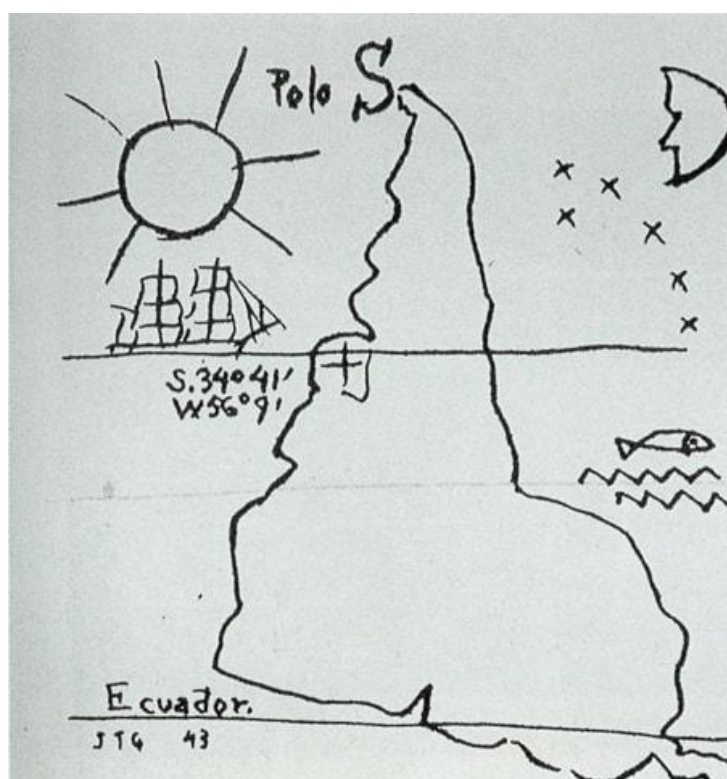
As características dos povos latino-americanos, ou povos subalternos que vivem ao sul global, se construíram com base na força de resistência contra o colonialismo, assim, não se pode negar a influência que o movimento histórico colonial teve na construção da identidade desses povos. Por isso, trazer o debate da decolonialidade não é apagar um momento histórico, mas conseguir evidenciar as forças de resistência que permanecem até a contemporaneidade. O papel da decolonialidade nos processos extensionistas se torna importante para entender que as experiências de grupos marginalizados ou considerados não científicos é uma forma de resistência epistêmica do sujeito deslocado da modernidade, como também uma arma política para a construção de uma sociedade que consiga entender esses grupos não apenas como objeto de estudo. Quijano, quando fala sobre esse movimento escreve que

primeiro de tudo, a descolonização epistemológica, como decolonialidade, é necessária para abrir caminho para uma nova comunicação intercultural, para troca de experiências e significados, como base de uma outra racionalidade que pode legitimamente pretender alguma universalidade. Nada é menos racional, afinal, do

que a pretensão de que a cosmovisão de uma etnia particular seja posta como racionalidade universal (2010, p. 31).

Se afastar dessa matriz é um projeto contínuo, assim, não existe uma fórmula fixa que coloca a educação do sul global como sua própria protagonista. Isto se reflete nas lutas diárias contra as formas de opressão e submissão dos grupos formados pelas mazelas sociais. Atuando intimamente com o protagonismo do território, a extensão é um braço que pode garantir uma universidade verdadeiramente popular, se desenvolvendo através das pautas dos grupos subalternos que inexistem enquanto ser. Uma das imagens que pode expressar este processo é o Mapa Invertido da América Latina, obra de Torres Garcia.

Figura 02 - El norte Es el Sur



Fonte: Costa (2011)

Com esta imagem, Garcia denuncia as diversas formas de opressão manifestas na relação entre a Europa e a América do Sul, especialmente a perspectiva da dependência, expressa através do saber. A universidade é um espaço que historicamente privilegia os saberes e autores europeus. Isto é possível perceber nas ementas de disciplinas dos cursos, as quais geralmente são compostas por referências europeias ou norte-americanas. A extensão universitária pode ser um espaço de crítica a este processo e de resgate de autores sul americanos, no caso do Brasil, de autores brasileiros, compondo assim “Escolas do Sul”.

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposicion a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al reves, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posicion, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de America, desde ahora, prolongandose, senala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brujula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aqui, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora esta abajo. Y levante, poniendonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda Esta rectificacion era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos - TORRES GARCIA, 1935 (COSTA, 2011, p. 193).

Propor estes processos desde a extensão universitária pode ser uma maneira de virar o mapa e compor novas formas de leituras do mundo, através dos saberes populares, dos territórios e de autores como Paulo Freire, um autor brasileiro. Isto aponta para a possibilidade de compreensão da realidade de forma histórica, percebendo as marcas da exploração que cada terra carrega, em muitas da exploração de sangue, vivenciada pelo povo escravizado. Este entendimento do processo histórico possibilita que o trabalho extensionista seja organizado pelo viés do fazer com o povo, do pensar com as pessoas sobre a sua realidade e do construir estratégias com estes que assegurem os seus direitos.

Esta abordagem diz de uma extensão libertadora e não de uma extensão que ao estar com as pessoas na comunidade promove atividades assistencialistas, como campanhas de agasalhos, arrecadação de alimentos, estas ações desconsideram a perspectiva histórica dos processos. O viés da extensão libertadora nesta realidade é organizado por diferentes áreas do conhecimento, não basta apenas o trabalho da pedagoga ou da assistente social, de forma isolada, mas é necessário um processo de trabalho interdisciplinar, entre profissionais como estes destacados e da área do direito, da arquitetura, da engenharia elétrica, entre outros. Estes, junto com a comunidade, irão problematizar a realidade, elencando propostas de fortalecimento e garantia de seus direitos.

Além disto, na obra *Pedagogia da Indignação* (2000), está presente um escrito de Freire, intitulado “Descobrimento da América”, sobre a noção de “descobrimento”, Freire vai apontar que “não penso nada sobre descobrimento porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa” (p. 34). Sobre isto, o autor segue destacando que

a presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (2000, p. 73-74).

Não existiu descobrimento, mas invasão cultural por parte da Europa aos povos da América e isto ainda persiste, quando pela extensão universitária são impostos conhecimentos e técnicas dos universitários nas comunidades. A universidade invade a comunidade, quando na relação com esta, utiliza das pessoas para testar pesquisas, para coletar dados e não mobiliza uma relação de vínculos, mas de utilização do espaço e dos sujeitos.

Assim, a construção de uma extensão universitária contrária a invasão cultural, desenvolvida pela perspectiva decolonial, precisa ser um contínuo rememorar dos processos de colonização, a fim de que se possa compreender na atualidade a “presença predatória do colonizador”. Esta inclusive pode ser expressa pela universidade, quando ao estar na comunidade, chega com expressões de superioridade, não respeitando os saberes deste território, impondo práticas e conhecimentos tidos como os melhores para este espaço. Esta extensão é a expressão do “estender algo a”. O contrário desta, nutrida pela perspectiva decolonial, faz-se através do diálogo, respeitando a identidade cultural deste povo.

Para a construção desta extensão dialógica, a presença da universidade na comunidade não pode se desenvolver pela invasão cultural, uma das expressões da presença predatória do colonizador. Freire afirma que:

Tôda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde êle parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos dêste seu sistema de valôres. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; êste diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sôbre os segundos, jamais com êles; êstes são “pensados” por aquêles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (1977, p. 41).

Quando os projetos e programas de extensão decidem ir para a comunidade e levam propostas fechadas, que foram construídas na academia, as quais não possibilitam uma avaliação em conjunto com as pessoas do território, mas que desejam aplicá-las neste espaço, estão sendo construídos processos de invasão cultural. Certamente, quando este povo tiver acesso às atividades destes projetos, irão silenciar, pois não existem brechas de diálogo, somente de execução das ações e na maioria das vezes de forma pontual.

Nesse tipo de extensão não são produzidas leituras de realidade, as quais proporcionam que as pessoas possam dizer as suas palavras e ao dizerem disto, mencionam seus desafios cotidianos, suas lutas e acima de tudo seus sonhos e possibilidades. Estas palavras, quase sempre se expressam em círculos, intitulados por Freire como *Círculos de Cultura*, metodologia que possibilita um olhar horizontal entre os sujeitos, onde os mesmos sentem-se acolhidos e

protagonistas dos dizeres e dos saberes. Na extensão pela perspectiva decolonial faz-se necessário resgatar os *Círculos de Cultura* como proposta de libertação e de vínculo com as pessoas.

Freire (1997) reflete que a extensão como expressão de invasão cultural diz sempre de relações autoritárias, onde os discentes e docentes se colocam como aqueles que irão ensinar algo à comunidade, mas nunca aprender da mesma. Há nesta ação uma invasão dos corpos, ao serem intitulados como os recebedores do conhecimento e serem cercados pelos saberes universitários, há uma invasão da realidade, disposta apenas pelo viés de compreensão dos projetos/programas de extensão. Nessa invasão existe uma “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987a, p. 149).

A releitura da teoria e da prática de Freire propõe a construção de uma extensão pela perspectiva decolonial que contribua na reflexão sobre os modelos de educação que vem sendo produzidos nos processos extensionistas. A qual pode ser

a educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de *ser* porque não *está sendo* em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade (FREIRE, 1977, p. 85).

A educação importada impõe sobre o território apenas conhecimentos e teorias provindos de outras culturas e realidades, em sua grande maioria eurocêntricos. Ao realizar isto, demarca que os mesmos seriam mais importantes que saberes brasileiros e/ou locais. Este modelo de educação é expressão de uma educação domesticadora, que silencia inclusive a capacidade de produção de conhecimento da população.

Da educação importada também se origina uma forma de educação alienadora. Esta é produzida pela extensão que não se vincula com a comunidade. Nesta relação as pessoas são coisificadas pelo fazer da extensão, o qual não promove estratégias de libertação, mas aliena, pois não está sendo construído pela perspectiva dialógica. O pensamento freireano, através da *Extensão ou comunicação?* (1977) contribui para refletir sobre a importância teórica e metodológica que cada palavra carrega e identifica que este eixo da universidade como extensão não foi uma mera escolha natural, mas carrega em si práticas de um modelo de extensão de entrega de conhecimentos para a comunidade e de invasão cultural dos territórios. Isto pode ser expresso através do esquema abaixo que traduz este processo.

Figura 03 - Crítica ao conceito de extensão



Fonte: Autoria própria

Cabe destacar que Freire, em *Extensão ou comunicação?* (1977), além de realizar uma reflexão crítica sobre o conceito de extensão, como já analisei acima, apresenta a comunicação como uma possibilidade de construir um processo educativo libertador, através da relação agrônomo-camponês. Isto pode ser transposto ao contexto universitário, a partir da relação universidade-comunidade.

4.3 A comunicação entre universidade e comunidade como processo educativo libertador

Ao destacar algumas das experiências que vivenciou em seminários formativos e encontros com agrônomos, Freire (1977) comenta que alguns destes percebiam dificuldades no trabalho com camponeses, entre estas a de que compreendiam seu trabalho como uma perda de tempo.

Há um problema angustiante que nos desafia – declaram outros –, que é o aumento da produção; como, então, perder um tempo tão grande, procurando adequar nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com êles? Há um ponto mais sério ainda – sentenciam outros. Como dialogar em torno de assuntos técnicos? Como dialogar com os camponeses sôbre uma técnica que não conhecem? (p. 45).

O diálogo aqui é concebido como uma ferramenta inacessível na relação entre agrônomo-camponês, na qual o agrônomo ao assumir uma postura antidiológica atua na

realidade como um invasor cultural, depositando suas técnicas sobre os camponeses, que devem somente escutar os saberes destes, sem questionamento ou problematização. Freire destaca que as pessoas que afirmam isto são sujeitos que já vivenciaram alguma experiência com camponeses e que neste “o diálogo foi difícil, a participação, nula, ou quase nula” (p. 47). Assim, o autor questiona “temos perguntado, investigado, procurado saber as razões prováveis que levam os camponeses ao silêncio, à apatia, em face de nossa intenção dialógica?” (1977, p. 48) e apresenta uma das respostas: “sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo” (1977, p. 48).

Estas fronteiras são culturais, sociais e históricas e eis uma das maiores contribuições do pensamento freireano em *Extensão ou comunicação?* (1977) para as práticas extensionistas universitárias – de considerar os processos tendo em vista o contexto que não é natural, mas que é histórico, político e social. Paulo Freire vai apresentar nesta obra a comunicação como um ato dialógico, o autor destaca: “o que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (1977, p. 67). O diálogo desde o lugar das práticas extensionistas assume uma concepção de problematizador, assim “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69).

Para que exista o diálogo problematizador é necessário construir espaços de encontro entre a extensão e a comunidade, que será a possibilidade de produção de experiências dialógicas. Este lugar não pode ser o de entrega de conhecimento para a população, mas pensado sob metodologias que proporcionem a construção de um diálogo que problematize a realidade cotidiana dos sujeitos que compõem o espaço da comunidade. Esta problematização não parte do sujeito como um indivíduo isolado, mas

a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores dêste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da dêste sem êle, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos (FREIRE, 1977, p. 83).

Esta relação homem-mundo, a partir do encontro, torna-se possibilidade de problematização do mundo e esta tem como um dos principais objetivos o desenvolvimento da conscientização, Freire afirma que “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (1977, p. 33). Esta

problematização da realidade parte da estrutura macro, no caso dos camponeses, de uma problematização desde a construção dos latifúndios, da importância da reforma agrária, até a atuação de cada sujeito em sua realidade.

Isto demanda um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam (FREIRE, 1977, p. 36).

Esta conscientização possibilita que os sujeitos se tornem protagonistas de sua ação sobre a realidade, percebidos como sujeitos que transformam o mundo. Esta transformação se dá pela comunicação, pelo diálogo problematizador. Isto se torna uma das principais potências da universidade, que encontra na relação com a comunidade uma formação viva, que tem implicações diretas nos processos acadêmicos dos estudantes e dos professores, tornando-se uma educação que é prática de liberdade. Este processo da comunicação como um dos elementos principais para as práticas extensionistas, pode ser compreendido através do seguinte esquema:

Figura 04 – Comunicação como ato educativo libertador

COMUNICAÇÃO COMO ATO EDUCATIVO LIBERTADOR



A concepção da comunicação para extensão universitária inaugura a possibilidade de desenvolver uma universidade atravessada pela educação libertadora, que é um dos maiores legados das obras e das práticas de Paulo Freire. No trabalho intitulado *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*, Mota Neto (2015), a partir da obra *Conscientização: teoria e prática da libertação* destaca seis ideias que estruturam a pedagogia de Freire, as quais são:

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p. 33-34).
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto (p. 35).
3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito (p. 36).
4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura (p. 38).
5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando (p. 38).
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (p. 203).

Estas seis ideias podem ser compiladas em três apontamentos, os quais possibilitam refletir sobre como construir uma concepção de comunicação nos processos extensionistas: 1º construir vínculo com a comunidade, a fim de organizar processos de reflexão sobre a realidade dos mesmos; 2º conceber estas pessoas como “fazedoras da história”, com intuito de percebê-las protagonistas das diversas transformações cotidianas e 3º ao serem fazedores da história estes sujeitos estão produzindo cultura.

O primeiro item, o construir vínculo com a comunidade, não é algo dado na extensão universitária, mas exige movimentos de preparação e de contínua formação. A preparação se dá pelo constante estudo de práticas de educação que são libertadoras, que possibilitam a existência contínua do diálogo. Por exemplo, nas comunidades que têm figuras de lideranças do bairro, ocupação ou associação de moradores, faz-se pertinente um diálogo inicial entre projetos/ programas de extensão com estes sujeitos, a fim de iniciar uma escuta que torna-se uma formação constante sobre as principais características do território, sobre seus desafios e suas possibilidades e acima de tudo sobre as impressões destes com relação ao projeto/ programa de extensão, acerca de como estes podem circular na realidade do território.

Certamente estes momentos se tornam *Círculos de Cultura*. Este é o segundo elemento desta reflexão, o de conceber as pessoas da comunidade como “fazedoras da história”. Nestas assembleias são discorridas temáticas das mais variadas ordens, desde necessidades imediatas deste povo, até movimentos de organização pela garantia de direitos. A participação de projetos/programas de extensão neste espaço é uma possibilidade de que os mesmos não exerçam a invasão cultural sobre este território, mas de que ao participarem das assembleias sejam conhecidos como parceiros na construção coletiva do fortalecimento de estratégias de uma vida mais digna, respeitando as possibilidades e desafios desta população. Nesta relação não existem processos messiânicos, onde a universidade vai à comunidade para salvar a mesma, mas existe uma relação de reciprocidade, onde comunidade e universidade podem se transformar e tornarem-se espaços de libertação.

O terceiro tópico é produzido nesta reciprocidade entre universidade e comunidade. Ao percebermos que a população é fazedora da história é possível enxergá-la como produtora de cultura. Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) destaca

com que emoção escutamos, num Círculo de Cultura do Recife, durante a discussão desta situação a uma mulher, emocionada, dizer: “Faço cultura. Sei fazer isto”. Muitos, referindo-se às flores que estão no jarro, afirmam delas: “São natureza, enquanto flores. São cultura, enquanto adorno” (p. 136).

A cultura, os saberes, as crenças desta população podem emergir em espaços como o de círculos de assembleia de moradores e são potenciais de aprendizagem aos projetos/programas de extensão, os quais são desafiados ao respeito e a compreensão sobre estas expressões culturais deste espaço.

Estes três tópicos não são uma receita sobre como construir uma concepção de comunicação nas práticas extensionistas, mas são apontamentos sobre como este processo pode se desenvolver. Estes não estão restritos a etapas sequenciais de seu desenvolvimento, mas podem ser produzidos de maneira entrelaçada, através de outros aspectos que são construídos no fazer cotidiano da extensão. Cabe destacar que, a escolha destes se dá pelo fato de compreendermos que os mesmos são importantes, desde o início até a avaliação final dos processos extensionistas e que contribuem para a identificação dos processos colonizadores no presente. Sobre isso, Freire destaca:

Certamente o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por passar. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar,

a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. A compreender, no caso, por exemplo, do passado da conquista como, sem dúvida, ela se repete hoje, de forma diferente, às vezes. É exatamente porque o passado se faz presente, seja o passado do conquistador, seja o do conquistado, que os quilombos, momento exemplar da luta dos conquistados, se repetem hoje nas lutas populares no chão da América (2000, p. 34).

A decolonialidade na extensão universitária, na perspectiva freireana, possibilita analisarmos que práticas extensionistas assistencialistas e colonizadoras do passado da extensão universitária brasileira também se fazem presente na atualidade. Para a superação destas marcas é preciso desenvolver uma educação libertadora, que por meio da consciência crítica, práxis educativa e do vínculo comunicativo entre a universidade e a sociedade sejam organizados espaços de lutas populares, os quais defendam e construam um projeto de universidade libertador, para o qual o direito de acessar o ensino superior torna-se um direito de todos e não só de uma classe brasileira elitizada, para isto é preciso Freire-Presente no pensar, na escrita e na mobilização dos espaços acadêmicos e territoriais.

Assim, percebe-se que em *Extensão ou comunicação?* “nossa preocupação, em todo êste ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade” (1977, p. 92). Para isto, compreendemos que a Educação Superior é território de confrontos, de conflitos e, principalmente, de tomada de decisão política pelo paradigma orientador do processo educativo e formativo. No entanto, a educação superior pode ser, acima de tudo, um espaço-tempo de interações dialógicas interculturais, lugar de experiências de reescrita de saberes e de conhecimentos das comunidades e de grupos alternativos, de epistemologias alternativas. Pode ser um espaço de resistência contra as ideologias de dominação, de colonização e exploração econômico-cultural.

Nesse sentido, este capítulo recorre a um dos maiores educadores brasileiros - Paulo Freire e em *Extensão ou comunicação?* (1977) encontra contribuições que propiciam uma análise acerca da extensão universitária, revelando-se a necessária ousadia do rompimento com a perspectiva da extensão como entrega e como invasão cultural, a qual é produtora de uma universidade que domestica os sujeitos, para a efetiva construção de práticas extensionistas desde a concepção da comunicação, como possibilidade dialógica, que ao problematizar o mundo constrói conscientização, na qual os sujeitos se tornam transformadores do mundo.

5 CARTAS DO FOREXT: UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO EXTENSIONISTA”

Uma das formas de expressão da comunicação é através da construção de cartas, uma prática que a partir da evolução dos meios de comunicação, acabou sendo esquecida. O Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt é um dos movimentos que resgata esta prática, após cada encontro do ForExt é publicada uma carta comunicando as principais ideias que foram debatidas neste espaço e o pacto que as ICES assumiram a partir destas discussões. Este Fórum vem acompanhando e contribuindo com o amadurecimento dos documentos extensionistas.

Percebemos que são diversos os documentos brasileiros que abordam a temática da extensão universitária, elencamos alguns destes. Escrito por volta de 1930 e 1940, o Decreto nº 19.851 (1931), aponta para práticas de extensão de cunho utilitarista, que se materializavam através de cursos e conferências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, no art. 69, cita a extensão através de cursos que podem ser ministrados. A Constituição Federal de 1988, no artigo 207, destaca que “as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Capítulo IV, da Educação Superior, art. 43, destaca como uma das finalidades da educação superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Esta tendência de extensão destaca-se como uma transmissão dos resultados de criação cultural e da pesquisa.

No entanto, é através da *Política Nacional de Extensão (2012)*, documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX, que se definirá o conceito de extensão como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 17) imprimindo amadurecimento à temática da extensão universitária.

No ano de 2014, com a Lei nº 13.005, aprova-se o Plano Nacional de Educação –PNE, que atribui à educação superior a responsabilidade de “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; destaca em seu art. 6º os eixos que estruturam a concepção e

a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, dentre eles: “a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável” (BRASIL, 2018). Esta Resolução não foi algo conquistado ao natural, mas sim a partir da organização das Instituições de Educação Superior e dos movimentos sociais. O ForExt – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária é uma entidade que fez parte deste processo.

O ForExt teve início em 1999, conforme o Estatuto do Fórum integram o mesmo as “ICES vinculadas à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC)” (FOREXT, 2014, p. 01), conforme (apêndice A). O mesmo tem como um de seus objetivos “I - analisar, debater, propor políticas, estratégias e questões relativas à Extensão e à Ação Comunitária de interesse de seus membros” (FOREXT, 2014, p. 01). O ForExt é um espaço potente de encontro (Apêndice B) entre diversas IES Comunitárias e vem a décadas mobilizando debates sobre a temática da extensão universitária. Segundo Felipe *et al.* (2013)

o ForExt tem atuado nas principais discussões envolvendo as Políticas Nacionais referentes ao Ensino Superior, especialmente na defesa da extensão e de sua indissociabilidade, articulando as Universidades Confessionais e Comunitárias na propositura de uma reflexão da extensão pautada no elevado compromisso social, prestando sua contribuição à reflexão nacional, ao lado dos demais Fóruns Nacionais de Extensão e na sua relação com o próprio MEC (p. 16).

Para Felipe *et al.* (2013, p. 16), a fundação do ForExt esteve imersa em temáticas como a exclusão social brasileira e as desigualdades sociais, sendo este Fórum um espaço de debates e de enfrentamento à estas problemáticas, visto a responsabilidade social destas universidades no que se refere a construção de uma formação crítica de sujeitos qualificados para construir, nas mais variadas áreas do conhecimento, intervenções capazes de possibilitar a garantia dos direitos humanos.

As ICES, desde 1999, ao término de cada encontro do ForExt, o qual acontece em regiões distintas do país, publicam uma *Carta do ForExt*, que sistematiza os principais debates do Fórum. Esta proposta das cartas apresenta uma possibilidade de comunicação entre os participantes do Fórum e a comunidade universitária em geral. Isabella Camini é uma das educadoras populares que vem se dedicando a construção de referencial teórico sobre as Cartas Pedagógicas, segundo esta autora:

Olhando para a história da humanidade, é visível que escrever cartas é uma tradição secular. Cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares... Como exemplos, a Carta de Pero Vaz de Caminha, o Manifesto Comunista (1848), a Carta da Terra, a Carta do Chefe indígena (1854) e a Carta dos Sem Terra (2012, p. 6).

O ForExt assume esta forma de comunicação, por meio de cartas, com intuito de compartilhar os principais apontamentos de cada um dos encontros deste Fórum. Freire foi um autor que tornou algumas de suas obras cartas, tais como: *Cartas a Cristina* (1994); *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1979); *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000). Todos estes livros tinham intencionalidades, uma das principais características das Cartas Pedagógicas – apresentar intencionalidades. As cartas do ForExt também compreendem intencionalidades. De 1999 a 2017 foram divulgadas 15 cartas, orientadas pelas temáticas centrais de cada um dos encontros do Fórum, conforme descrito abaixo:

Quadro 01 – Temáticas do ForExt

LOCAL	ANO	TEMÁTICA
Goiânia	1999	A CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA EM DEBATE: PROPOSTA DE DOCUMENTO DE BASE DO FÓRUM DE EXTENSÃO DAS IES COMUNITÁRIAS
Florianópolis	2002	A GESTÃO E A AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO: UM DESAFIO PARA A COMUNIDADE ACADÊMICA
João Pessoa	2002	CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Brasília	2003	CONTRIBUIÇÃO DO FÓRUM PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
Campinas	2004	UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL: A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO
Passo Fundo	2005	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO – PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS
Belo Horizonte	2006	A COMUNICAÇÃO DO CONHECIMENTO: DESAFIO CONTEMPORÂNEO
Campo Grande	2008	A EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS NO CENÁRIO NACIONAL: 10 ANOS DO FOREXT
Porto Alegre	2009	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO
Recife	2010	EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS

Belo Horizonte	2012	POLÍTICAS DE EXTENSÃO PARA AS IES COMUNITÁRIAS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI
Balneário Camboriú	2013	IDENTIDADE E COMPLEXIDADE NA EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR (ICES)
Campinas	2014	CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS ICES DESAFIOS DO PNE 2014-2024.
Goiânia	2016	ARTICULAÇÕES ENTRE EXTENSÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
Porto Alegre	2017	DESAFIOS DA EXTENSÃO FRENTE AO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Fonte: Forext (2022)

Através do objetivo de compreender como se expressa a perspectiva da comunicação extensionista nas cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt, foi possível, por meio da análise de conteúdo, realizar um processo analítico deste material. De acordo com Gil (2002), ao referenciar Bardin, destaca que

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases. A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (p. 89).

A partir destas três etapas elencamos três categorias de análise, tendo em vista a compreensão do conceito de comunicação sob as lentes freireanas, sendo estas as categorias: Relação dialógica; representação nas instâncias do MEC e diálogo interdisciplinar. Estas etapas se entrelaçaram com a proposta de leitura analítica, que para Gil (2002) se desenvolve através de quatro eixos, sendo estes: “a) Leitura a integral da obra ou do texto selecionado; b) identificação das ideias-chaves; c) hierarquização das ideias e d) sintetização das idéias” (p. 79). Assim, através do quadro a seguir é possível compreender como foram sendo agrupadas as narrativas destas cartas:

Quadro 02 - Agrupamento das narrativas das Cartas do ForExt

CATEGORIA	CARTA	TRECHO
Relação dialógica	Carta de Florianópolis – 2002	<p>Com tal alcance e complexidade, é imprescindível que haja um <i>amplo processo de diálogo</i>⁷ entre todos os setores e agentes acadêmicos envolvidos na gestão e na avaliação da extensão. Do contrário, tender-se-á ao risco de ela ser tratada como um setor ou uma tarefa à parte, que chegue mesmo a se eximir da responsabilidade para com o desenvolvimento da produção acadêmica, tendendo a passar de um universo com amplas perspectivas para a mera prestação de serviços ou repetição de cursos e eventos, cujos objetivos esgotam-se em si mesmos (FOREXT, p. 05).</p> <p>O ponto de partida desta caminhada é aquilo que marca a identidade de toda e qualquer instituição: <i>o diálogo</i>. Esta é a proposta e o convite, a exortação e a provocação que se espera ter materializado nesta Carta do Fórum (FOREXT, p. 08).</p>
	Carta de Brasília – 2003	<p><i>Fundamentado no diálogo</i>, marca específica de sua identidade e missão, o Fórum espera que suas propostas possam colaborar de maneira efetiva na construção desse novo tempo que se abre para o Brasil (FOREXT, p. 01).</p> <p>Pois se compreende que <i>o diálogo é fundamental</i> para a concepção, gestão e avaliação da extensão (FOREXT, p. 02).</p>

⁷ Destaque da autora

Relação dialógica	Carta de Campinas – 2004	<p><i>provocar o diálogo</i> com nossos pares da gestão acadêmica, em torno do compromisso social das universidades e das Instituições de Ensino Superior – IES Comunitárias (FOREXT, p. 01)</p> <p><i>Possibilitar o diálogo</i> entre as diversas ordens de conhecimento no próprio âmbito acadêmico, explicitando, por exemplo, o acolhimento ao senso comum e à arte. Sem essa postura, dificilmente conseguiremos cultivar a sensibilidade para questões sociais e, conseqüentemente, cultivar o próprio compromisso social (FOREXT, p. 05).</p> <p>Oferecemos nossas idéias e <i>convidamos</i> a todos da comunidade acadêmica e da sociedade <i>para o diálogo</i>” (FOREXT, p. 06)</p>
	Carta de Belo Horizonte – 2006	<p>Assegurar que a Universidade seja um tempo, espaço e processo inerentes ao desenvolvimento comunitário e social, <i>através do diálogo</i> entre os parceiros: comunidade, docentes e discentes. <i>Garantir a dialogicidade</i> entre os sujeitos envolvidos permite o movimento processual do exercício da cidadania, assegurando direitos e potencializando os valores éticos. <i>Ser dialógico</i> é empenhar-se na transformação constante da realidade (Freire, 1979, p.43), princípio básico das universidades que devem estar a serviço da comunidade, avaliando, nas práticas extensionistas, a relevância social de cada ação e o seu respectivo impacto na reorganização sócio-econômica e cultural da sociedade. O compromisso social é condição necessária à existência da universidade comunitária; sem este, a própria autenticidade da instituição se torna ameaçada (UCSal, 2005) (FOREXT, p. 02-03).</p>

Relação dialógica	Carta de Campo Grande – 2008	Ao chegar à sua X Assembleia, o ForExt, em sua trajetória, apresenta-se marcado pelo movimento entre a espontaneidade e a institucionalização; por ações capazes de influenciar políticas públicas; enfim, pela certeza de que pensar e fazer a extensão é realizar a identidade institucional voltada para a produção de conhecimento socialmente engajado para a formação integral dos(as) discentes e, finalmente, para a construção de relações dialógicas com a sociedade, tendo com objetivo ulterior superar o modelo social calcado na polarização entre privilegiados e carentes (FOREXT, p. 02).
	Carta de Recife – 2010	<i>O ForExt defende esta concepção de Extensão: um lugar privilegiado de diálogo entre os diversos modos e formas de conhecimento e entre as necessidades e possibilidades de solução dos problemas da sociedade atual, ou seja, um novo campo de produção e socialização de conhecimento. Dentro desse princípio dialógico (e também dialético), revelador de seu compromisso social, é preciso compreender o Ensino, a Pesquisa e a Extensão como possibilidades de aprendizagem e como oportunidades para ajudar no desenvolvimento da sociedade (FOREXT, p. 03).</i>
	Carta de Goiânia – 2016	Uma visão <i>da extensão como propiciadora de relações dialógicas</i> entre a Universidade e a sociedade possibilitará o desenvolvimento de ações e atividades interativas e não usurpadoras nas quais será valorizado um conhecimento prévio acerca dos territórios e das pessoas que os habitam. Da mesma forma, estimulará a autonomia do público alvo como meta a ser alcançada ao final do projeto (FOREXT p. 02-03).

<p>Representação nas instâncias do MEC</p>	<p>Carta de Porto Alegre – 2009</p>	<p>O ForExt reafirma a certeza da urgente necessidade de o <i>MEC encaminhar, em estreito diálogo com os parceiros estatais, comunitários e empresariais do cenário da extensão</i> da educação superior do Brasil, as seguintes ações: 1. A criação de uma instância responsável pela extensão no Sistema de Educação Superior Brasileiro, constituída em diálogo com os agentes do campo do ensino superior e com atribuições de normatização, regulação, e execução de Políticas Públicas de Estado para o fomento e financiamento da extensão no Brasil (FOREXT, p. 07-08).</p>
<p>Representação nas instâncias do MEC</p>	<p>Carta de Porto Alegre – 2009</p>	<p>1. A criação de uma <i>instância responsável pela extensão no Sistema de Educação Superior</i> Brasileiro, constituída em diálogo com os agentes do campo do ensino superior e com atribuições de normatização, regulação, e execução de Políticas Públicas de Estado para o fomento e financiamento da extensão no Brasil (FOREXT, p. 07-08).</p>
	<p>Carta de Recife – 2010</p>	<p>Construir “<i>um espaço de diálogo no âmbito do MEC</i> para a discussão e elaboração conjunta, envolvendo os três segmentos universitários, de uma política nacional de extensão abrangente e equitativa dos segmentos” (FOREXT, p. 02).</p>
	<p>Carta Campinas – 2014</p>	<p>b) promover ampla discussão da temática curricularização da extensão, através <i>do diálogo interdisciplinar</i> e intersetorial, dentro da universidade, bem como integrar a discussão nos demais fóruns de pró-reitores, MEC e CNE (FOREXT, p. 02)</p>

Diálogo Interdisciplinar	Carta de Goiânia – 2016	Trabalhar de <i>maneira interdisciplinar</i> exige cooperação a partir de uma <i>relação dialógica</i> entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento envolvidas” (FOREXT, p. 02)
-------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Forext (2022)

Existem diversas formas de analisar as cartas do ForExt, uma delas é de pesquisar como o conceito de extensão universitária vem avançando desde 1999, sobre os desafios e potencialidades das práticas extensionistas, processo que pode subsidiar futuras pesquisas sobre esta temática. Nesta dissertação, estudo as cartas através da compreensão do conceito de comunicação sob as lentes freireanas, destacando-se a relação dialógica como uma das principais categorias dos estudos freireanos. No que se refere à comunicação e diálogo, o autor destaca que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (1977, p. 69). Através do diálogo é possível construir um projeto de educação que não é da transferência, mas do encontro. As *Cartas do ForExt*, ao marcarem o diálogo como algo “imprescindível”, acenam para a construção de um modelo de educação libertador.

Este diálogo não é reduzido nas cartas a uma relação universitária interna, mas as mesmas destacam o desejo de um amplo diálogo entre setores, agentes acadêmicos, gestão, avaliação da extensão. Este é um exercício desafiador e ao mesmo tempo que possibilita o fortalecimento do pertencimento dos sujeitos para com os processos extensionistas e ao pertencer é possível também avaliar, criticar e principalmente defender as pautas nas quais estamos inseridos. Sem este movimento de pertencimento dos diversos segmentos que compõem a universidade, corre-se o risco da extensão se tornar algo setorizado e delegado a um grupo específico.

A carta de 2002 aponta que o diálogo é uma marca das instituições. Isto pode ser reafirmado ao pensarmos nas Universidades Comunitárias, as quais têm em sua gênese a relação democrática entre professores, estudantes, funcionários e comunidade em geral. Sem o diálogo estas IES estão propensas a sucumbirem. Ao mesmo tempo, cabe apontar que construir encontros que abram espaços para estes diálogos é um desafio cotidiano nestas IES, visto a pluralidade de pensamentos e os projetos de universidades que estão constantemente em disputas no espaço acadêmico, por isto ao final da carta de 2002, o ForExt faz um convite, uma exortação e provocação: para a construção de processos dialógicos institucionais.

O ano de 2003, demarca para a realidade brasileira um período de conquista, especialmente para a classe trabalhadora – primeiro ano do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - e a carta do ForExt deste ano vai destacar que o Fórum é um espaço que vem se construindo através do diálogo e assim, este, espera ser um segmento que possa contribuir no desenvolvimento de “um novo tempo para o Brasil”, visto que este governo foi eleito através do desejo e da mobilização da classe popular e dos movimentos sociais do país.

Assim, compreendemos que a relação dialógica, através da perspectiva da comunicação (FREIRE, 1977) não é um exercício natural, nem neutro, mas carregado de uma proposta política e social. Isto é perceptível na carta de 2004 que aborda a necessidade de “provocar o diálogo” para o debate sobre o compromisso social. O diálogo sempre tem uma intencionalidade, nesta lógica, provocar para que a extensão seja um espaço de diálogo sobre o compromisso social da universidade é uma das possibilidades das ICES. Esta mesma carta destaca alguns caminhos possíveis para a realização deste processo, sendo o diálogo um caminho de encontro entre as diversas áreas do conhecimento, entre elas a arte como uma estratégia sensível e criativa de refletir sobre temáticas de ordem social. Assim, como a carta de 2002, a carta de 2004 também vai fazer um convite: ao diálogo.

Fazer extensão é um ato de construir relações dialógicas entre a universidade e comunidade, tornando-se uma das principais características deste movimento que o Fórum de extensão vem mobilizando há décadas e este processo tem implicações diretas na formação integral dos estudantes, que ao vivenciarem a potência do diálogo pelo eixo da extensão, descobrem-se transformadores do mundo. Neste sentido, as relações dialógicas partem de processos interativos e não se traduzem em ações usurpadoras, que desconhecem e deslegitimam os saberes dos territórios, mas sim tem como função central o estímulo da autonomia dos sujeitos como seres que em transformação, transformam o mundo.

Esta compreensão da extensão como potencializadora da relação dialógica é um dos sentidos de realização de mais de vinte encontros do ForExt, através destes foi possível que as ICES fossem se organizando e reivindicando espaços em instâncias de representação maior, como mencionado na carta de 2009 e 2010, que solicitam representações das ICES nas instâncias do MEC – segunda categoria desta análise. Esta é uma das principais funções de espaços denominados de “fóruns”, que ao congregarem debates, pautas, desafios e potencialidades, possam requerer seu lugar e sua participação ativa em órgãos de educação nas instâncias de representação federal.

A terceira categoria de análise é a do diálogo interdisciplinar. A carta de 2014 inaugura no ForExt a discussão sobre a curricularização da extensão através do *diálogo interdisciplinar*, sugerindo que fosse realizado uma ampla discussão sobre esta temática por meio de processos dialógicos interdisciplinares. Para a realização disto, de acordo com a carta de 2016, seria preciso a mobilização de cooperação através da relação dialógica.

Além disto, a carta de 2006 é repleta de contribuições que possibilitam refletir sobre a comunicação extensionista a partir do ForExt, tendo em vista que a temática deste encontro era

“A comunicação do conhecimento: desafio contemporâneo” e abordou *Extensão ou comunicação?* (1977) como uma das obras debatidas. Esta carta destaca que:

Assegurar que a Universidade seja um tempo, espaço e processo inerentes ao desenvolvimento comunitário e social, através do diálogo entre os parceiros: comunidade, docentes e discentes. Garantir a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos permite o movimento processual do exercício da cidadania, assegurando direitos e potencializando os valores éticos. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (Freire, 1979, p.43), princípio básico das universidades que devem estar a serviço da comunidade, avaliando, nas práticas extensionistas, a relevância social de cada ação e o seu respectivo impacto na reorganização sócio-econômica e cultural da sociedade. O compromisso social é condição necessária à existência da universidade comunitária; sem este, a própria autenticidade da instituição se torna ameaçada (UCSal, 2005) (FOREXT, p. 02-03).

Através das três categorias mencionadas acima é possível compreender que a perspectiva da comunicação extensionista nas cartas do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária – ForExt, se expressa como desejo de encontro com a diversidade, como possibilidade de pertencimento extensionista, como desafio e provocação com intencionalidade; por meio da organização do Fórum que reivindica a representatividade em instâncias educacionais federais e que a curricularização da extensão necessita de discussões, metodologias e perspectivas teóricas interdisciplinares, a fim de construir uma extensão como projeto de educação para liberdade.

Outro apontamento é o de que o ForExt vem reunindo gestores da extensão universitária e alguns trabalhadores das ICES, deste modo, cabe salientar a importância da ampliação deste espaço, enquanto um Fórum aberto que debate extensão universitária, por meio da presença dos estudantes, professores, trabalhadores da educação e principalmente da comunidade em geral, de representações sociais e de movimentos, dado que uma das principais características da extensão é a sua relação dialógica com estes segmentos. Ao debater extensão apenas com a universidade, com gestores destas IES, torna-se um risco de reduzir este espaço. A expansão deste Fórum, pode ser uma possibilidade de fortalecimento do pertencimento dos sujeitos na extensão universitária e de constante avaliação acerca dos processos extensionistas.

6 PARA ALÉM DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como motor do projeto de universidade comunitária.

“O comunitário, então, estrutura-se em torno do projeto de universidade”
(FIOREZE, MORETTO; HENRICH, 2021, p. 279).

A curricularização da extensão universitária é um movimento que já está em marcha, uma das legislações que mobilizou este processo foi a Lei nº 13.005, aprovou o *Plano Nacional de Educação – PNE* e destaca como responsabilidade da Educação Superior “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). No ano de 2018, foi instituída a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018).

Dissertações, teses e artigos científicos têm se dedicado ao estudo do tema da curricularização da extensão universitária, com relação ao contexto das universidades comunitárias. Uma das obras que destaca este processo é a de Santos; Riffel (2017), intitulada de *Extensão universitária: perspectivas de aprendizagem e sentidos na Educação Superior*, que apresenta entre os artigos, bases pedagógicas para pensar a curricularização da extensão universitária. Assim, algumas obras defendem este processo e outras descrevem que curricularizar a extensão não é algo que irá contribuir na formação dos estudantes.

Frente ao exposto pensei: em que este trabalho pode contribuir diante do tema da curricularização da extensão? A fim de que não se limite a estas páginas retomando esta ideia de estar em defesa da curricularização ou na posição de crítica à mesma. Acima de tudo, a curricularização é um processo que está em movimento, sendo implementado em diversas universidades brasileiras, que conforme a categoria administrativa das mesmas (públicas, privadas ou comunitárias) serão organizadas de determinadas formas. Assim, iremos neste capítulo elencar contribuições da concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para além da curricularização da extensão universitária nas universidades comunitárias, para isto faremos três movimentos de reflexão, pensando o que significa ensinar e aprender; o diálogo interdisciplinar e a construção de uma educação popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária. Percebo que um dos grandes desafios da

universidade comunitária é o de pensar o comunitário como uma concepção importantíssima para esta instituição.

6.1 Relação ensinar-aprender

Ensinar e aprender é uma relação que não pode mais ser reduzida somente à ideia de currículo, este que tem ligação com o rumo a ser tomado, ou o roteiro a ser seguido, seja por estudantes ou professores. O currículo é um instrumento de poder e de construção cultural. Ao encontro desse pensamento, Sacristán (2013, p.17), aponta que “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, tornando-se assim um “terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder” (JESUS, 2008, p. 63). Esta relação de poder regula conteúdos e também pessoas (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Historicamente, no contexto da educação superior, quem tem organizado, decidido quais conteúdos devem estar ou não contemplados no currículo? Este questionamento já aponta a emergência de composição de coletivos que problematizem a lógica curricular, coletivo aqui significa: estudantes, professores, comunidade e colaboradores das universidades. Sobre isto, Freire (1977, p. 66) destaca: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário”. Isto tem o poder de democratizar a construção, organização e avaliação do currículo, tornando-se um espaço de comunicação. Para Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1977, p. 69).

Isto deixa explícito que a curricularização da extensão não significa a inserção de projetos e ações extensionistas no currículo e nem a criação de disciplinas curriculares, e que existem “contradições e dúvidas de como efetivar a curricularização da extensão sem correr o risco de modificações simplistas, exógenas e superficiais que comprometam a história e o legado da extensão universitária brasileira” (FOREXT, 2014, p. 01), mas que é um movimento que exigirá rever a concepção de currículo, visto que não é possível mobilizar práticas extensionistas com um currículo tradicional, voltado para uma forma de construir o ensino desde um modelo áulico. Deste modo, uma das principais contribuições sobre este tema é

apresentado por Fioreze, Moretto; Henrich (2021), que destacam que “a curricularização da extensão, porém, só será possível ao se quebrarem paradigmas tradicionais acerca do que é ensinar e aprender, bem como do sentido da formação”. Esta relação de ensinar-aprender é amplamente abordada por Paulo Freire em algumas de suas obras. O autor destaca que:

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido (1993, p.79).

Um dos paradigmas tradicionais sobre ensinar-aprender é o que coloca os estudantes em lugar de alguém que recebe um conhecimento, como se o mesmo não tivesse nenhuma condição de contribuir com este conhecimento que está sendo disposto pelo professor. Freire rompe com isto, ao escrever que o educando pode se tornar “sujeito cognoscente”, um sujeito pensante, ao fazer isto, ele estará produzindo significação de seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estudante vai conhecendo e reconhecendo o próprio conhecimento e o professor pode ir avaliando e reconhecendo o que já era sabido pelo mesmo.

Outro paradigma que a universidade precisa quebrar para construir um processo de aprendizagem que seja da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é o de compreender que a sala de aula não é o único espaço que possibilita a realização de uma aula, mas que a mesma pode ser construída na sede de uma ocupação urbana, na sala de atendimento da Unidade Básica de Saúde, na praça da cidade, embaixo de uma árvore, entre outros espaços. Isto faz com que possamos romper com a ideia de que só se aprende sentado em carteiras, com cadernos e canetas, copiando o conteúdo de um quadro e escutando o professor dizer sobre este conteúdo. Este modelo de aula, jamais terá espaço para a extensão e a pesquisa de maneira crítica. Romper com estas paredes e produzir novos modelos de ensino-aprendizagem, possibilitam ao processo formativo um “ensinar e aprender que giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 05). Bell Hooks (2020), autora negra e leitora de Paulo Freire, contribui para esta reflexão, a mesma destaca que:

Quando os estudantes entram nas salas de aula da faculdade, a maioria deles já tem pavor de pensar. Os estudantes que padecem desse medo vão às aulas supondo, com frequência, perguntas da criança curiosa-e então utilizar o conhecimento que não será necessário pensar, que tudo o que precisarão de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante é consumir informação e regurgitá-la nos momentos apropriados (p. 32).

Esta constatação de que a educação vem falhando na possibilidade de mobilizar processos de ensino-aprendizagem que estimulem professores e estudantes para o ato de pensar não é algo restrito aos bancos universitários, mas desde a educação básica, já são perceptíveis os sinais de construção de uma educação tradicional que poda a possibilidade de pensar, de questionar e de criticar. Este processo é algo vinculado ao neoliberalismo, como máquina que dispõe da imediatez, na qual o conhecimento deve ser entregue pelo professor, onde o estudante deve concluir de forma rápida o ensino superior, conseguir seu diploma e ingressar no mercado de trabalho, em busca de um lucro desenfreado, este lucro não possibilita tempo algum para o pensamento, esta lógica está vinculada ao ensino superior privado, como apresentado nos capítulos anteriores.

Este ensinar-aprender, através do ato de pensar, pode ser mobilizado por uma leitura de realidade ampla sobre a realidade dos estudantes da educação superior. É sabido que atualmente diversos estudantes encontram desafios ao desejarem integrar projetos/ programas de extensão universitária, pois os mesmos se organizam em horários opostos aos das aulas, tendo em vista que muitos acadêmicos conciliam trabalho com graduação, fica difícil a participação na extensão universitária, fazendo com que os mesmos não consigam ter a experiência extensionistas. Por outro lado, manhã e tarde, de segunda à sexta, são momentos que, na maioria das vezes, as pessoas que integram os territórios não estão nas comunidades e sim trabalhando.

Um dos maiores questionamentos à curricularização da extensão é a proposta de realizar extensão no turno da noite, nos momentos áulicos. De fato, a maioria dos estudantes das Universidades Comunitárias estão na instituição no período noturno, porém questiona-se: Seria possível organizar processos extensionistas neste período ou a extensão irá se enquadrar dentro de uma disciplina, tornando-se uma palestra, um debate sobre determinados temas sociais? Diante disto, percebe-se também que o sábado, especialmente no turno da tarde, é um período no qual as pessoas estão em suas comunidades e os estudantes, na maior parte das vezes, não estão trabalhando. Reside aqui uma das possibilidades de organização de experiências extensionistas que propiciem a vinculação de estudantes e professores no contexto territorial. Porém, algumas pessoas irão levantar as seguintes perguntas: isto se tornaria voluntariado? Como que os professores teriam horas para dedicação nestas propostas? Os estudantes não ficariam sobrecarregados? Aqui reside uma enorme possibilidade, a de reorganização curricular e reorganização do tempo. Muitas pós-graduações acontecem aos sábados, o que pode ser um caminho para a graduação, ao invés do estudante ter aula na sexta de noite ou do docente ministrar uma aula na sexta à noite, esta possa ser transferida para o sábado de tarde e que estas aconteçam no território da ocupação urbana, na periferia, no espaço de uma escola ou de uma

Unidade Básica de saúde, no salão da comunidade, e, uma praça-pública, entre outros espaços. Na Argentina, algumas universidades têm uma sala ou uma sede da instituição em bairros periféricos, nos quais são realizadas atividades extensionistas, certamente temos muito para aprender com nosso país vizinho – Argentina.

Esta possibilidade de uma vez na semana, os estudantes e professores estarem nos territórios, sendo liberado outro turno, no qual aconteceria uma aula na sala da universidade, possibilita que o território torne-se uma sala, que seja experiência de aprendizagem, espaços de ensinar-aprender, não sobrecarregando os estudantes, nem tornando isto voluntariado e nem tendo que alterar horas de professores, especialmente por estarmos em um contexto de desafio para sustentabilidade financeira da universidade comunitária. Agora, olhando pelo viés da comunidade, que tem enormes desafios com experiências culturais, de fortalecimento da garantia de direitos e de lazer nestes territórios, muitas famílias das ocupações urbanas de Passo Fundo destacam que não tem condições financeiras para pagar passagem e se deslocar da comunidade ao centro da cidade, para ir no cinema ou em algum teatro, quem dirá para frequentar bares ou restaurantes, assim a única atividade que eles conseguem participar é do culto da igreja evangélica, na qual o pastor realiza dentro do território. Certa vez, em uma Ocupação Urbana, uma senhora comentou que o único dia da semana que ela colocava salto, que fazia uma maquiagem era no final de semana, para ir no culto, pois ela não tinha outro espaço que conseguia frequentar. A organização de propostas interdisciplinares para esta experiência, poderá tornar os territórios mais vivos, especialmente ao público das crianças e adolescentes. Cabe apontar que aos estudantes e professores, esta experiência produziria material para muitas discussões em sala de aula, que aconteceriam ao longo da semana.

Pensar o que significa ensinar-aprender no contexto universitário pressupõe compreender isto para além da curricularização da extensão universitária, mas através do tripé – ensino, pesquisa e extensão. Fioreze, Moretto; Henrich (2021) destacam que:

A vivência da extensão, atrelada à pesquisa e ao ensino, permite a superação de uma perspectiva academicista da universidade, ao ultrapassar seus muros, integrando, de forma interdisciplinar, os saberes da comunidade. Por dentro da indissociabilidade, constrói-se a conexão necessária entre universidade e sociedade, realçando não só o conhecimento produzido através da extensão, como também a relevância social do ensino e da pesquisa. Esse entendimento perpassa compreensões epistemológicas, para além de práticas didático-metodológicas, já que implica em novas construções conceituais, de habilidades e competências, entre outros aspectos demandados no processo (GADOTTI, 2017, p. 279-280).

A indissociabilidade deste tripé possibilita a “conexão” entre universidade e sociedade, conexão que contribui para o aprimoramento da relevância social não só da extensão universitária, mas também do ensino e da extensão. Isto possibilita que a universidade como

um todo se transforme, no caso da universidade comunitária, assumindo um dos seus principais sentidos, que é o da concepção comunitária.

6.2 Diálogo interdisciplinar

Aqui, no desafio de organização de experiências interdisciplinares reside o segundo aspecto que este capítulo aponta para o além da curricularização, que é o do diálogo interdisciplinar. Estas atividades, conforme descrito acima, jamais poderão ser pensadas de forma pontual ou desarticuladas, explico: os projetos, programas, disciplinas não poderão ir aos territórios de forma individualizada, mas sim de maneira articulada. Podendo primeiramente, organizar o que podemos intitular de GExps (Grupos experienciais), que poderão organizar processos formativos dialógicos e interdisciplinares com os estudantes e docentes, conforme destaca a Resolução no “Art. 6º Estruturam a concepção e a prática dos Princípios da Extensão na Educação Superior: I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável” (BRASIL, 2018). É preciso que antes de qualquer inserção de estudantes ou docentes nos territórios, que os mesmos possam construir espaços de formação sobre o que isto significa, não correndo o risco de tornarem-se salvadores ou mobilizadores de uma extensão de entrega de conhecimento para os territórios.

Mas e como pensar e construir isto no cotidiano universitário? Traremos respostas a este questionamento através de três aspectos que Paulo Freire destaca na obra *Extensão ou Comunicação* (1997). O primeiro é o de assumirmos na formação docente e no currículo da graduação uma concepção de extensão, a qual para Freire (1997) pode ser a da educação bancária, do estender e transmitir ou pode ser a da educação libertadora, da comunicação como diálogo e problematização da realidade. Nesta dissertação, apostamos na concepção da educação libertadora. O segundo elemento, o qual está interligado ao primeiro, é o de que a experiência da formação extensionista seja perpassada pela experiência da problematização do mundo. Freire destaca que:

Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas. Não é possível, tampouco, um trabalho de alfabetização de adultos, ingênua, como pretende sua concepção que não esteja associado ao trabalho dos homens, à sua capacitação técnica, à sua visão do mundo (1977, p. 86).

A problematização do mundo não é algo delegado apenas para algumas áreas do conhecimento, mas é de responsabilidade da universidade a construção de vivências que

possibilitem problematizar o mundo. Esta problematização passa metaforicamente pelo “comer terra”. Vieira (2017), ao refletir sobre a produção de conhecimento através da universidade, aborda o conto oriental de Krishna. Quando esta deusa era criança, ao estar brincando com amigos, com sua esperteza ela acaba comendo terra, quando sua mãe foi retirar a terra de sua boca ela visualizou o universo na boca da criança, com suas estrelas, com a beleza das galáxias. Sobre isto, Vieira (2017), afirma que:

Foi comendo a terra que foi possível chegar ao universo. Esta parece ser uma atitude chave para compreendermos a dinâmica inerente ao conhecimento humano que, em busca do universo, pretende uni-versar. Para chegarmos ao conhecimento do universo, é preciso comer a terra, apropriarse dela, torná-la parte de nós [...] A extensão, nessa perspectiva, é o caminho de chegada a terra – ao território, ao mundo. [...] Para ser compreendido, o mundo precisa ser, antes de tudo, acessado, explorado, problematizado e “comido”. E isso só é possível se os conceitos cristalizados da universidade forem repensados: ensino, sala de aula, conteúdo, entre outros (2017, p. 11-12).

Pensar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão para além da curricularização da extensão universitária, pressupõe na avaliação do modelo áulico, aquele da transmissão de conteúdo, sem problematização, sem o saber da experiência feito, por isso precisamos tomar cuidado para que a ação de curricularizar não seja uma inserção de conteúdos, de cursos e palestras no momento da aula, isto pode fazer parte do processo, mas não deve ser função central da curricularização. Este conto de Krishna retrata a possibilidade de construirmos processos entre formação docente e território que sejam perpassados pelo vínculo e pelo diálogo constante com as comunidades. Vincular-se é um ato que exige que nos desacomodemos de nossos saberes e práticas, mas que tenhamos desejo por construir de forma coletiva, por debater os diversos saberes. Temos na extensão o caminho para chegarmos à terra e temos na terra a possibilidade de fazermos da formação docente e estudantil um constante processo, mobilizado pelas problemáticas da sociedade, provindas das diversas áreas do conhecimento.

Realizados os processos de formação inicial, os GExps poderão eleger alguns territórios e primeiramente se reunir com lideranças, associações de bairros, direção de escolas ou coordenação de UBS, entre outros atores, para um diálogo sobre uma proposta que será construída coletivamente e que não irá pronta para o território. Aqui destaca-se a importância de elaboração de um mapeamento ou leitura de realidade social que pode ser produzido de diversas formas, mas que precisa primar pela constante construção deste material de forma participativa entre universidade e comunidade e que este processo seja perpassado pelo diálogo

interdisciplinar. Sobre isto, Freire; Nogueira e Mazza ao escreverem sobre a experiência popular que construíram junto à Favela, destacam que

[...] percebi que nossa interação viveu momentos iniciais de um crescente afeto; e foi pela afeição que fomos nos aproximando. É comum que pouco no vejamos, cada profissional vai estabelecendo os seus horários semanais de contato com a favela, daí que a gente se veja, quase sempre, através de uma atuação conjunta. Existindo essa “mediação”, um profissional e outro, mediados pela favela, anotei que nós nos afeiçãoamos por características uns dos outros. E anotei isto como um ponto de partida. Foi a partir disso que fomos percebendo os talentos de cada atuação profissional. Partimos desse afeiçãoar-se para, em seguida, contarmos uns com os outros. Na sequência fomos “nos engordando” cada qual com o potencial criativo que os parceiros desenvolviam (1988, p. 52).

Este trecho aponta que o processo interdisciplinar não é um movimento natural, mas que exige “afeição” entre os sujeitos que constroem as práticas extensionistas. Esta afeição não significa a inexistência de divergências e de conflitos, mas a possibilidade de ir “nos engordando” a partir dos saberes de cada área do conhecimento.

A noção da interdisciplinaridade significa que “[...] não há urgência de uma definição única e permanente, mas que a interdisciplinaridade seja entendida como um movimento, uma proposta, uma aposta, uma prática, enfim, uma postura em relação ao conhecimento, sua produção e difusão” (CAVANHÍ; PEREIRA, 2021, p. 147). A perspectiva do processo dialógico interdisciplinar no contexto da curricularização da extensão pressupõe a abertura de espaços que possibilitem o encontro e o debate das diversas áreas acerca das práticas extensionistas, do currículo e de como construir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Visto que as problemáticas sociais que os estudantes e os docentes encontram por meio da extensão universitária não se expressam por área do conhecimento, mas se apresentam nos territórios de forma conjunta. Na realidade de uma comunidade onde se localiza uma ocupação urbana, as dificuldades se dão desde a fragilidade de acesso a serviços públicos como a água, ao saneamento básico, a educação, até expressões da questão social como a violência doméstica vivenciada pelas mulheres.

Deste modo, se faz necessário que os projetos pensem, avaliem, construam estratégias de acompanhamento, de acolhimento, de escuta e de construção coletiva de maneira interdisciplinar, entre arquiteto, educador, assistente social, pedagoga, enfermeira. Este processo pode se realizar por meio de círculos extensionistas. Para Freire:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (1967, p. 07).

Os *Círculos de Cultura* são espaços potenciais para o dizer da palavra dos sujeitos. Dizer da palavra, uma das maiores possibilidades da extensão universitária. Pronunciar a palavra é um ato de poder, na escola e na universidade percebemos que uma das funções dos professores é a de dizer a sua palavra, de trazer para a palavra o conhecimento. Alguns docentes tornam isto um ato de transmissão, de depósito de saberes, falando o tempo todo e colocando os estudantes em um lugar de recebedores desse conhecimento. Já outros professores, pela palavra, tornam a docência um ato dialógico, fazendo da aula um *Círculo de Cultura*, podemos compreender esta docência como da educação libertadora.

Só existe diálogo interdisciplinar pelo ato de dizer de sua palavra. Mas historicamente, no contexto universitário, quem diz a palavra? E quem escuta esta palavra? Existe um escrito de Carlos Rodrigues Brandão, no qual o autor narra uma experiência que vivenciou com Ciço, um lavrador de um Sítio. Brandão destaca que “em conversas comigo Paulo Freire mais de uma vez lembrou que considerava Ciço um dos mais profundos pensadores da educação que ele conheceu” (BRANDÃO, 2017, p. 381). Brandão foi um dos educadores populares que aprendeu muito na relação com Paulo Freire, este trecho do diálogo entre Brandão e Ciço, apresenta algumas contribuições centrais para pensar o diálogo interdisciplinar na extensão universitária.

Agora, o senhor chega e pergunta: “Ciço, o que que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”. Daí eu falo: “Educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “Educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não. Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia “educação”, na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: “Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom”. Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo “educação” e penso “enxada”, o que foi pra mim [...] (BRANDÃO, 1984, p. 01).

Podemos compreender que Brandão e Ciço estão falando de educações diferentes porque vêm de mundos distintos. O mundo de Ciço é o mundo da enxada, que segundo ele vem ‘dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre’. Isto nos remete aos milhares de lavradores,

agricultores, camponeses e trabalhadores que não puderam escolher entre usar como instrumento a enxada ou a caneta, mas a enxada era a única possibilidade de sobrevivência. Geralmente o ato de capinar uma lavoura é algo solitário, a enxada remete ao silêncio, suor, calor e cansaço. Assim, a educação é uma das palavras centrais deste diálogo e com ela outras palavras se entrelaçam.

Os estudantes e professores extensionistas que chegam até sujeitos como Ciço, precisam compreender que existe uma diferença de mundos entre estes, isto possibilita a construção de uma relação de reciprocidade e não de colonização ou invasão. Tanto Ciço quanto os extensionistas da universidade se tornam sujeitos que têm o que ensinar e o que aprender, extinguindo a ideia de que os universitários chegam nos territórios com conhecimentos prontos para aplicar ou transmitir. Compreender o mundo de Ciço é um exercício de aprendizagem histórico, sociológico e filosófico. Neste trecho não é Brandão dizendo sobre Ciço, mas é Ciço que encontra na obra de Brandão uma brecha para dizer de sua palavra, para dizer de educação e de seu mundo.

Agora, se eu quero lembrar da minha: “enxada”. Se eu quero lembrar: “trabalho”. E eu hoje só dou conta de um lembrzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler urna letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura (BRANDÃO, 1984, p. 01).

Para alguns, as mãos foram feitas para pegar em canetas, para acessar notebook, para outros, as mãos foram feitas para o cabo da enxada. Análise realizada por Ciço, que destaca que para ele o estudo é pouco, umas continhas, umas leituras, dois ou três anos de escola. Estas pessoas nunca puderam escolher entre estudar ou trabalhar, o trabalho era a única possibilidade de sobrevivência para a vida destes. Compreender isto na prática extensionista possibilita construir uma leitura de realidade histórica e social sobre o contexto de cada sujeito, visto que estes são frutos de uma história, de uma cultura, de um povo e se constroem nesse processo.

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser urna vizinha sua, uma parente, até urna irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é urna gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na

ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é urna coisa que ajuda e não desenvolve. Então, “educação”. É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo; um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando [...] (BRANDÃO, 1984, p. 02).

A educação serve pra que mundo? Uma das perguntas que Ciço destaca, a educação da universidade, a educação mobilizada pela extensão universitária, ela serve para que mundo? E Ciço segue afirmando:

Então vem um e pergunta assim: “O Ciço, o Antônio Ciço, seus meninos tão recebendo educação?” Eu respondo: “Homem, urna eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os costumes. Mas educação de estudo, fora os dois menorzinhos, eles tão também, que eles tão na escola”. Então quer dizer que é assim: tem uma educação — que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem — que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma — essa é que se chama mesmo “educação” — que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: “de estudo” de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá [...]. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica: pensando: “O que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...] Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu tô falando duma educação pra povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso ‘bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto. “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?” (BRANDÃO, 1984, p. 02-03).

A educação da “roça” e a educação de “estudo” são as duas educações que Ciço analisa. No final deste diálogo com Brandão, Ciço apresenta uma enorme contribuição para pensarmos sobre a perspectiva do diálogo interdisciplinar - uma educação para povo mesmo, uma educação tudo junto: professor, peão. E Ciço questiona: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?” Esta educação para o povo mesmo, também pode ser intitulada de Educação Popular e pode significar uma das principais marcas do projeto de universidade comunitária. Cabe também apontar que este é um desafio constante para estas IES, que por muitas vezes tendem a reconhecer na educação mercantil possibilidade de sobrevivência financeira e na e na Educação Popular um gasto de tempo e de dinheiro, porém cabe questionar: de quem é este dinheiro que ingressa nas ICES, via pagamento de mensalidades ou de outros tipos de receitas? A resposta é – dinheiro do povo, da comunidade. Assim, o desafio está em um constante reconhecimento da universidade comunitária de que sua sobrevivência financeira e acadêmica depende do - popular.

6.3 Educação Popular e extensão universitária

A temática da Educação Popular é um dos movimentos que mobiliza a extensão universitária, são diversos os projetos e programas de extensão que encontram na Educação Popular metodologias e teorias que orientam as práticas e reflexões extensionistas. Deste modo, o processo dialógico interdisciplinar se fortalece através da Educação Popular. Para Carlos Rodrigues Brandão,

[...] a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador “popular”. Ela, desde os primeiros escritos da “equipe pioneira”, não estará restrita a um método de trabalho, como aquele criado para a alfabetização de adultos, mas como um ‘sistema de educação’ que tem em seu andar térreo a alfabetização, e a cobertura com a proposta de criação de uma universidade popular (2014, p. 63)

Assim, esta experiência em educação, compõem-se como um “sistema de educação”, no qual está imerso a Educação Popular. Paulo Freire e diversos educadores e educadoras populares são os responsáveis pela gestação do que compreendemos ser hoje a Educação Popular. Através das práticas freireanas inaugura-se um novo ‘sistema de educação’, que coloca os educandos na centralidade da relação com educador e não mais como recebedores de um saber pronto.

Carlos Rodrigues Brandão é um dos autores centrais na discussão sobre a Educação Popular, além de ser um grande amigo e companheiro intelectual de Freire. Ele pode acompanhar e conviver intensamente com Paulo Freire em diversos momentos, especialmente entre os anos de 1980 a 1990, quando foram colegas na Unicamp. Brandão (2015) afirma que nestes anos “nos reencontramos e compartilhamos anos de partilha de perguntas e respostas” (p. 2). Esta experiência tornou-se berço de possibilidades e de questionamentos sobre a Educação Popular.

Brandão rememora este processo no texto: *Quando a pedagogia tornou-se do oprimido, quando a educação tornou-se “popular”* (2015), no qual o autor destaca que “talvez seja o meu último escrito sobre educação popular, depois de tantos anos, de tantos diálogos, tantas buscas, tantas perguntas e apenas algumas respostas efêmeras” (2015, p. 01). Este escrito aponta uma narrativa viva do autor, banhada pelas experiências com a Educação Popular.

Este texto nasce de uma pergunta que Oscar Jara faz para Brandão sobre “afinal, quando a Educação Popular começou a ser chamada de “educação popular?” (2015, p. 01). Com intuito de levantar algumas respostas, Brandão se propõe a pesquisar sobre o tema, reconstrói a

pergunta e devolve para Jara através deste questionamento: “já que nós dois seguimos não sabendo quando a educação popular passou entre nós a ser chamada de ‘educação popular’, por que é que você não leva adiante a sua pergunta e não continua a pesquisa?” (BRANDÃO, 2015, p. 01). Brandão apresenta neste trecho uma possibilidade de que a leitura sobre alguma temática deve ser levada “adiante” através de perguntas, que ao serem pesquisadas, contribuem na compreensão destes temas. Aqui podemos exercitar este processo e agregar a estes questionamentos: como a extensão universitária se constrói através da Educação Popular?

Brandão, inspirado por Freire, apresenta no decorrer do texto, diversas pistas sobre o que podemos compreender como Educação Popular. Com e nos movimentos de base a Educação Popular vai sendo gestada, através das diversas práticas e propostas freireanas, uma destas é experiência dos *Círculos de Cultura*, onde era desenvolvido o método de Freire, principalmente suas experiências no Brasil e Chile: “Não era com o trabalho de decodificar as palavras geradoras que o método começava a ser praticado nos círculos, mas com o trabalho de pensar juntos a partir de umas fichas de cultura que educador e educandos principiavam o seu aprendizado” (2017, p. 21). Isto diz de um processo de ação dialógica.

Na Educação Popular a ação dialógica é uma construção que vai sendo artesanalmente gestada pelo coletivo. Na experiência dos círculos de cultura, através das palavras geradoras é possível, a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos, despertar o diálogo, a curiosidade e o seu protagonismo de transformar a realidade opressora. Pela reflexão político-pedagógica sobre o contexto no qual estão imersos, surge a potencialidade da transformação. Para tanto, a Educação Popular não pode ser naturalizada como um processo dado ou de fácil organização e desenvolvimento. Brandão afirma que:

A educação popular foi criada e se tornou uma das modalidades de pensar e agir através da ação pedagógica que, não esquecer, atraiu sobre seus praticantes repressões, mortes, torturas, prisões e exílios, justamente porque partia do princípio de que o seu horizonte está no “inédito viável” de transformação de pessoas que sejam capazes de juntas, transformarem de forma radical e humanizadora o mundo social em que vivem (2015, p. 37).

A ação pedagógica da Educação Popular é uma das formas de enfrentar as diversas opressões do mundo capitalista, colonialista e patriarcal, isto promoveu exílios, repressões e até mortes de educadores e educadoras que assumiram este projeto de educação, principalmente no contexto da ditadura militar. A Educação Popular

constitui passo a passo (“aos tropeços”, dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho,

libertador daquele; 2) fundou não apenas um novo método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 29).

Este trecho aponta a Educação Popular como uma forma de relação na construção de conhecimentos e com o povo. Este processo destaca a capacidade de uma educação libertadora. Esta educação se constrói através da conscientização e politização acerca do mundo. Assim, uma educação, que por meio da extensão universitária, a relação entre camponês e agrônomo pode ser de compartilhamento de saberes e de aprendizagem e não de transmissão de conhecimento para o povo, desconsiderando sua cultura e sua capacidade de ensinar. A Educação Popular é capaz de construir espaços dialógicos interdisciplinares de constante transformação dos extensionistas, do território e da universidade. Deste modo, “se por um momento eu me atrevesse a escrever ao estilo de Eduardo Galeano, poderia poetizar estas linhas lembrando que: “o horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são com a pedagogia do oprimido” (2015, p. 26).

Um dos textos que contribui para esta reflexão é o de Moacir Gadotti, intitulado de *Extensão universitária: para quê?* (2017), neste, o autor faz uma breve contextualização histórica sobre a extensão universitária, aponta aspectos da concepção freireana de extensão e da curricularização da extensão. Gadotti recorda que “de 1954 a 1964 Paulo Freire foi professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife – hoje Universidade Federal de Pernambuco - onde fundou, e depois dirigiu, o Serviço de Extensão Cultural daquela Universidade” (2017, p. 05). Foi no Chile, durante o exílio, que Freire escreve *Extensão ou Comunicação* (1977) e também quando retorna ao Brasil, ao trabalhar na PUC-SP e Unicamp ele demonstra que “em vez de uma extensão voltada só para fora da universidade, ele a considerava como uma dimensão do ensino e da pesquisa: não voltar a extensão só para fora da universidade, mas, voltá-la também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico” (2017, p. 05). Isto possibilita repensar o próprio sentido da universidade, conforme destaca Gadotti:

É como se a Extensão Universitária pudesse iniciar um processo de transformação da universidade como um todo. A universidade que temos está muito centrada no ensino e na pesquisa e, por meio de um novo paradigma da Extensão Universitária, a própria universidade pudesse ganhar um novo sentido (2017, p. 03).

Este novo sentido pode estar justamente na possibilidade de a extensão universitária fortalecer suas metodologias e concepções através da Educação Popular, ampliando a sua relação com a comunidade, suas potencialidades, como por exemplo a construção de leituras de realidade, que são também produções políticas. Assim, conforme destaca Gadotti frente a todos os retrocessos que vivenciamos no contexto brasileiro “precisamos cada vez mais de debates políticos na universidade. A universidade precisa urgentemente ser protagonista e não ter medo de se expor, de enfrentar as ameaças à democracia. Ao retrocesso devemos responder com a radicalização da democracia” (p. 15) e pode ser a extensão universitária um espaço de defesa de uma universidade democrática que forma sujeitos preparados para fortalecer a democracia.

Pensar a extensão universitária, para além do processo de curricularização, trazendo ao debate o que significa ensinar e aprender; o diálogo interdisciplinar; a construção de uma Educação Popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária, significa o fortalecimento da universidade pelo viés público, Fioreze, Moretto; Henrich (2021) distinguem a lógica do bem privado e do bem público, quando destacam: “na lógica do bem privado, há uma valorização da educação superior por seu “valor de troca” (especialmente no mercado de trabalho) em vez de seu valor “de uso” (para o estudante)” (p. 285), seria assim a extensão universitária o principal eixo da universidade capaz de transformar a instituição em um espaço de valor de “uso” para a comunidade, aos estudantes, professores e funcionários. O esquema abaixo traz um resumo das principais ideias deste capítulo e de uma possibilidade de materialização de um percurso, não de curricularização da extensão, mas para além disto, de um processo de indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

Figura 05 - Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão

INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO



Fonte: Autoria própria

Esta figura retrata três momentos bem importantes para implementação de um processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O primeiro se refere a um arcabouço teórico, definido através da Educação Popular, destacando-se os seguintes conceitos: Aprender/ensina; diálogo interdisciplinar; Educação Popular; como ato de pensar, movimento de afeição, de um pensar juntos, possibilitando subsídios para a reorganização curricular e do tempo. O segundo momento se refere ao processo formativo, que pode ser mobilizado por meio de formação permanente com todos os segmentos que compõem a extensão universitária, com a construção de grupos experienciais (GExps) e com a escolha de territórios específicos para a vinculação destes grupos. O terceiro momento é o de realização de aulas práticas interdisciplinares, que podem se organizar no sábado à tarde; nas sedes de ocupações, salas de escolas, UBSs; onde será possível realizar uma leitura de realidade sobre estes espaços, culminando na discussão destas experiências articuladas com as demais aulas que acontecerão na universidade, bem como da produção de pesquisas sobre estes processos. Cabe salientar que a sistematização de experiências e a avaliação deste processo deve acontecer de forma contínua, a fim de possibilitar a qualificação deste percurso.

Estes apontamentos não são um roteiro de como o processo deve ser construído, mas a visualização de uma possibilidade de materialização, não de uma curricularização da extensão, mas da implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada e organizada, considerando aspectos da realidade dos estudantes, professores e da comunidade. Chego a esta reflexão através de leituras que mobilizam meu processo formativo, bem como de acreditar em uma extensão universitária crítica, da concepção da comunicação e principalmente por acompanhar grupos de estudantes da universidade que estão vinculados a uma ocupação urbana e vem realizando atividades aos sábados de tarde, articuladas com o grupo de coordenação desta ocupação. Este processo tem fortalecido a trajetória acadêmica, cidadã e humana destes estudantes e contribuído com o território da ocupação.

7 CONSIDERAÇÕES PARA PROSEGUIR

A universidade brasileira é construída através de constantes disputas entre projetos de educação, dois destes destacados nesta dissertação como da educação bancária e da educação libertadora. Problematizar o conceito de extensão universitária, através da obra “*Extensão ou comunicação?*” (1977) é uma possibilidade de elencar apontamentos críticos ao fazer extensionista e de fortalecer uma educação libertadora. Paulo Freire ousou trilhar este processo e desde o território do exílio, residindo no Chile, construiu um legado em formato de livro. Esta obra apresenta diversas contribuições para a extensão universitária, entre estas a de que estender algo a, e a invasão cultural, são ações que produzem o projeto de educação bancário. Distinto disto está a experiência que dentro da extensão universitária, se solidifique em uma perspectiva *decolonial*, a qual não é apenas uma disputa teórica, mas uma drástica ruptura social pelo direito de se tornar sujeito da própria realidade, sem a dependência de uma relação onde deve existir um opressor e um oprimido.

Pela perspectiva da comunicação é possível que a extensão universitária, através do diálogo, possa problematizar o mundo. Esta problematização pressupõe que cada sujeito diga a sua palavra, através de sua cultura, de suas experiências e que neste processo dialógico possamos compreender que todos, sejam agrônomos ou camponeses, sempre temos algo para aprender, para ensinar e para construir coletivamente. É do coletivo que emergem os encontros do ForExt e nesses, desde 1999, a extensão vem sendo a pauta central de diálogo, avaliação e de compartilhamento entre as ICES. É neste fórum que é reforçado a importância destas IES assumirem através da relação dialógica o fortalecimento de seu compromisso social, de reivindicarem junto ao MEC espaços de representação e de por meio do diálogo interdisciplinar mobilizarem uma universidade que esteja implicada nas diversas realidades sociais e que seja desenvolvida desde a concepção da educação libertadora.

O diálogo é uma das categorias centrais nas contribuições do pensamento freireano. Dizer a sua palavra, enquanto educador, estudante e pertencente aos diversos territórios, especialmente das classes populares é uma possibilidade de refletir sobre o contexto societário e de transformação do mundo. A universidade, especialmente as IES comunitárias, vêm sofrendo diversas ameaças, uma delas a de sobrevivência, visto os desafios econômicos e a falta de investimentos em políticas educacionais. Estes são impostos por uma lógica de sociedade que está marcada pelo neoliberalismo, este que desde os anos de 1970, do território chileno, o qual Freire habitou por alguns anos, já tornava a América Latina um laboratório neoliberal e

que segue devastando sociedades, universidades e povos através da busca desenfreada pelo lucro a qualquer custo.

As ICES estão imersas nesta sociedade neoliberal, por um lado sofrem diversos ataques, especialmente de não investimentos pelo setor público e por outro lado tem um papel central na formação, especialmente de uma parcela da sociedade que é proveniente dos interiores do sul do Brasil. Este processo formativo está permeado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o eixo da extensão universitária é um campo potencial para o desenvolvimento de uma formação crítica, de construção de espaços que possam problematizar a complexidade e pluralidade da sociedade e que construam coletivamente pesquisas e intervenções que tornem a vida das pessoas mais digna, com políticas como a saúde, educação e assistência social qualificadas para o acolhimento e atendimento de todas as populações.

Deste modo, algumas das contribuições da concepção de comunicação, evidenciada por Paulo Freire, para a extensão universitária da universidade comunitária são: a) a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a palavra “extensão” e acerca das práticas extensionistas que simbolizam o estender algo a comunidade e a postura da invasão cultural dos territórios; a apresentação da comunicação como uma forma de relação entre a universidade e comunidade que está pautada pelo diálogo. b) Por meio da relação dialógica, as instituições comunitárias, através de seu caráter comunitário, vêm se tornando referência no desenvolvimento de práticas extensionistas que expressam a perspectiva da comunicação, exemplo disto são os debates e *Cartas do ForExt*, que destacam elementos da relação dialógica, da reivindicação por instâncias de representação educacional federal para estas IES e do diálogo interdisciplinar como potencial para a curricularização da extensão. Estas ICES são uma postura de resistência ao processo de mercantilização do ensino superior, que é tratado pela rede privada de ensino superior como uma mercadoria que tem como foco principal a lucratividade e não a formação crítica dos estudantes. c) Uma das principais contribuições desta dissertação foi a de analisar a curricularização da extensão universitária como uma das etapas do processo de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que articulados tornam-se o motor do projeto de universidade comunitária.

Este processo foi possível através de três movimentos de reflexão, pensando o que significa ensinar e aprender; o diálogo interdisciplinar e a construção de uma educação popular como principal diferencial do projeto de universidade comunitária. Isto nos faz transpor o debate de crítica ou de apoio a curricularização da extensão, mas que a mesma já está em marcha e que para além da mesma existe o desafio e a possibilidade de articular, como disposto no capítulo seis, de propor uma universidade do ensino-pesquisa-extensão como algo

indissociável, repensando o currículo, os horários de aulas, os locais de ensino, para além da sala de aula ou para além do tempo estipulado a mais de cinquenta anos nas universidades.

Isto possibilitará acima de tudo um novo sentido ao ensinar-aprender para toda a comunidade universitária e a construção de uma universidade que tenha sentido também para a comunidade, de uma universidade que se faça instituição de educação superior desde o comunitário, bem como possibilita a mobilização de uma rede de estudantes, professores, movimentos sociais, territórios e sujeitos preparados para ser resistência frente aos “vikings” da mercantilização do ensino superior. Este tópico apresenta-se como uma das possibilidades de prosseguimento desta pesquisa, questionando-se: como o tripé ensino-pesquisa-extensão pode ser fortalecido na universidade comunitária? Quais as contribuições deste processo para a formação de estudantes, professores e da comunidade?

Talvez, a principal contribuição para extensionistas que pesquisam sobre a universidade, sobre extensão universitária ou sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão seja a não apresentação de roteiros, de modos de fazer este processo e sim a convicção de que isto pressupõe um pensar juntos, do perguntar-se e da constante inquietação que as práticas extensionistas críticas nos proporcionam como mobilizadoras de um tipo de universidade e de sociedade, dos quais simbolizam o inesperado, a mudança e que estão em construção desde o momento que decidimos pensar juntos e isto vem da capacidade de produzir interdisciplinaridade, de acordo com o que aprendemos de Freire: dispõe de uma forma de afeição-de afeto e de afetação. O que te afeta? Não é a conclusão de processos, mas o ato de perguntar que somos capazes de prosseguir extensionando de forma crítica.

REFERÊNCIAS

ABRUC. **Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior, 2022.**

ALMEIDA FILHO, Naomar. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: Colleges vs. Vikings. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, n. 32, p. 11-30, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5508>. Acesso em 11 jan. 2022.

ANDREOLA, Balduino. Mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**: Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.

BARROS, Enrique F. *et al.* **Manifesto de Córdoba: da juventude argentina de córdoba aos homens livres da américa**. 1918. Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

_____. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

_____. Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido” quando a Educação tornou-se “popular”. Recife: UFPB, 2015.

_____. **O que é método Paulo Freire**. Brasiliense, 2017.

_____. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. **EJA em Debate**, p. 57-74, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde-escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAVANJI, Allana Carla; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A interdisciplinaridade na Pós-Graduação**: reflexões a partir do documento de área da capes. In: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (org.). Estudos Interdisciplinares: debates e reflexões. Curitiba: Crv, 2021. p. 141-152.

CIDADES, R7. **Pessoas fazem fila para matar fome com ossos de carne em Cuiabá (MT)**. 2021.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. O mapa de ponta-cabeça. In: **Proceedings of World Congress of Communications and Arts**. 2011. p. 193-197.

CHONCHOL, Jacques. **Prefácio**. In: Freire, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

COMUNG. **Sobre o Comung**. Disponível em: <https://comung.org.br/>. Acesso em: 31 de maio de 2022.

DE CARVALHO, Euzébio Fernandes. Para além de uma história cultural do vestibular: elementos socioeconômicos em “Química” e “O pequeno burguês”. **Revista de História da UEG**, v. 1, n. 1, p. 183-203, 2012.

DOS SANTOS JOAQUIM, Bruno; DE OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce. Paulo Freire na genealogia da pedagogia decolonial: uma leitura de extensão ou comunicação?. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. ed. especial, p. 914-929, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2018.

FELIPPE, Wanderley Chieppe et al. **Extensão nas instituições comunitárias de ensino superior**: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. Itajaí, SC: Editora UNIVALE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987a.

_____. **Universidade e compromisso popular**. 1987b.

_____. **A propósito de uma administração**. 1961.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1994.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FIOREZE, Cristina. **O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FIOREZE, Cristina; MORETTO, Clenir Maria; HENRICH, Giovana. O compromisso regional das universidades comunitárias por meio da extensão: transformações no contexto de mercantilização. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 34, n. 54, p. 276-289, 2021.

FOREXT. **Estatuto**, 2014. Disponível em: <https://forext.org.br/>. Acesso em: 06 de jan. 2022.

_____. **Carta de Florianópolis**, 2002.

_____. **Carta de Brasília**, 2003.

_____. **Carta de Campinas**, 2004.

_____. **Carta de Belo Horizonte**, 2006.

_____. **Carta de Campo Grande**, 2008.

_____. **Carta de Porto Alegre**, 2009.

_____. **Carta de Recife**, 2010.

_____. **Carta de Campinas – SP**, 2014.

_____. **Carta de Goiânia – GO**, 2016.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus. 2012.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 13ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, v. 15, 2017.

_____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

HADDAD, Sérgio. **Analfabetismo no Brasil: o que há de novo**. Opinião–Folha de São Paulo [Internet], 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Editora Elefante, 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2021 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

ITURRA, Raúl. A pedagogia do Oprimido: as minhas memórias de Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, n. 10, p. 83-94, 1998.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no**

Contexto educacional. In: Anais EDUCERE – XIV Congresso Nacional de Educação. 2008 p. 2638-2651, disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/642_840.pdf> Acesso em: 28 maio de 2022.

LIVE. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. [S.I]: Grupo Autêntica, 2021. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZzUgWw4bL_s. Acesso em: 15 maio de 2022.

MOTA NETO, João. Colares. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. 2013.

QUIJANO, Anibal. “Coloniality and modernity/rationality”. In: MIGNOLO, Walter and ESCOBAR, Arturo. **Globalization and the decolonial option**. New York: Routledge, 2010.

ROSSETTI, Fernando. **Paulo Freire critica ensino "neoliberal"**. Opinião–Folha de São Paulo [Internet], 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1 p. 15-35. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225291/mod_resource/content/1/Sacristan%20-%20o%20que%20significa%20currículo%2024-04-15.pdf> Acesso em 28 maio de 2022.

SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018.

SANTOS, Pedro Floriano dos; RIFFEL, Cristiane Maria (Org.) **Extensão universitária**: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior. Itajaí: Editora Univale, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020**. São Paulo: Instituto Semesp, 2020.

SILVESTRE, Nelci Alves Coelho; FELDMAN, Alba Krishna Topan. “Vozes-mulheres” do terceiro mundo-a perspectiva de Conceição Evaristo. **Anuário de literatura: Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras, Literatura Brasileira e Teoria Literária**, v. 20, n. 1, p. 96-111, 2015.

SILVA, Fabricio Pereira da.; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018.

SUESS, Rodrigo Capelle; DE SOUZA SILVA, Alcinéia. A perspectiva decolonial e a (re) leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 7, 2019.

TRAMONTIN, Paulino; BRAGA, Ronald. **As universidades comunitárias**: um modelo alternativo. São Paulo: Loyola, 1988.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. Apresentação. In: SANTOS, Pedro Floriano dos; RIFFEL, Cristiane Maria (orgs.). **Extensão universitária**: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior. Itajaí: Univali, 2017. p. 11-13.

APÊNDICE A – INSTITUIÇÕES FILIADAS DO FOREXT

INSTITUIÇÃO	SIGLA
<i>ASCES - Associação Caruerense de Ensino Superior e Técnico</i>	ASCES-UNITA
<i>Bom Jesus IELESC</i>	IELUSC
<i>CLARETIANO – Centro Universitário de Batatais</i>	CLARETIANO
<i>CMMG - Faculdade de Ciências Médicas de Minas</i>	CMMG
<i>FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife</i>	FAFIRE
<i>FAE - Centro Universitário</i>	FAE
<i>FADIC - Faculdade Damas Da Instrução Cristã</i>	FADIC
<i>FAPAS - Faculdade Palotina</i>	FAPAS
<i>FAJE - Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia</i>	FAJE
<i>FEI - Centro Universitário FEI</i>	FEI
<i>FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras</i>	FFCL
<i>FSST - Faculdade Salesiana de Santa Teresa</i>	FSST
<i>Universidade FEEVALE</i>	FEEVALE
<i>Centro Universitário Metodista IPA</i>	IPA
<i>Universidade Presbiteriana Mackenzie</i>	MACKENZIE
<i>PUC Campinas</i>	PUC CAMPINAS
<i>PUC Goiás</i>	PUC GOIÁS
<i>PUC Minas</i>	PUC MINAS
<i>PUC Rio</i>	PUC Rio

<i>PUC SP</i>	PUC SP
<i>Centro Universitário São Camilo</i>	SÃO CAMILO
<i>UCB - Universidade Católica de Brasília</i>	UCB
<i>UCDB - Universidade Católica Dom Bosco</i>	UCDB
<i>UCP - Universidade Católica de Petrópolis</i>	UCP
<i>UCPel - Universidade Católica de Pelotas</i>	UCPEL
<i>UCS - Universidade de Caxias do Sul</i>	UCS
<i>UCSAL - Universidade Católica de Salvador</i>	UCSAL
<i>UFN - Universidade Franciscana</i>	UFN
<i>UMESP - Universidade Metodista de São Paulo</i>	UMESP
<i>UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo</i>	UNASP
<i>UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense</i>	UNESC
<i>UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta</i>	UNICRUZ
<i>UNICAP Universidade Católica de Pernambuco</i>	UNICAP
<i>UNIEVANGÉLICA - Centro Universitário de Anápolis</i>	UNIEVANGELICA
<i>UNIFEOB - Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos</i>	UNIFEOB
<i>UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga</i>	UNIFEV
<i>UNILASALLE - Universidade La Salle Canoas</i>	UNISALLE
<i>UNIMEP - Universidade metodista de Piracicaba</i>	UNIMEP
<i>UNINCOR - Universidade vale do Rio Verde</i>	UNINCOR
<i>UNISALESIANO - Centro Universitário Católico</i>	UNISALESIANO
<i>UNISANTOS - Universidade Católica de Santos</i>	UNISANTOS

<i>UNISAL - Centro Universitário Salesiano</i>	UNISAL
<i>UNISO - Universidade de Sorocaba</i>	UNISO
<i>UNIVALE - Universidade vale do Rio Doce</i>	UNIVALE
<i>UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba</i>	UNIVAP
<i>UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari</i>	UNIVATES
<i>UNIZABELA - Centro Universitário metodista Izabela Hendrix</i>	UNIZABELA
<i>URCAMP - Centro Universitário da Região da Campanha</i>	URCAMP
<i>URI - Expressão Universitária</i>	URI
<i>USC - Universidade do Sagrado Coração</i>	UNISAGRO
<i>USF - Universidade São Francisco</i>	USF
<i>FACHO - Faculdade de Ciências Humanas de Olinda</i>	FACHO
<i>UNIFEB - Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos</i>	UNIFEBE
<i>Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul</i>	Católica SC em Jaraguá do Sul
<i>Faculdades Integradas de Taquara</i>	FACCAT
<i>Pontifícia Universidade Católica do Paraná</i>	PUCPR
<i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</i>	PUCRS
<i>Universidade Luterana do Brasil</i>	ULBRA
<i>Universidade do Contestado</i>	UnC
<i>Universidade do Extremo Sul Catarinense</i>	UNESC
<i>Centro Universitário Barriga Verde</i>	UNIBAVE
<i>Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí</i>	UNIDAVI

<i>Centro Universitário de Brusque</i>	UNIFEBE
<i>Centro Universitário Franciscano</i>	UNIFRA
<i>Universidade de Santa Cruz do Sul</i>	UNISC
<i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos</i>	UNISINOS
<i>Universidade do Sul de Santa Catarina</i>	UNISUL
<i>Universidade do Vale do Itajaí</i>	UNIVALI
<i>Centro Universitário UNIVATES</i>	UNIVATES
<i>Universidade da Região de Joinville</i>	UNIVILLE
<i>Universidade Comunitária da Região de Chapecó</i>	UNOCHAPECÓ
<i>Universidade do Oeste de Santa Catarina</i>	UNOESC
<i>Universidade de Passo Fundo</i>	UPF
<i>Universidade de Cruz Alta</i>	UNICRUZ
<i>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul</i>	UNIJUÍ
<i>Universidade do Planalto Catarinense</i>	UNIPLAC

**APÊNDICE B - ENCONTROS NACIONAIS DE EXTENSÃO E AÇÃO
COMUNITÁRIA**

ANO	EVENTO	IES	CIDADE
1995	1º Encontro de Dirigentes de Ação Comunitária	PUC Campinas	Campinas – SP
1996	2º Encontro de Ação Comunitária	UCS	Salvador – BA
1996	3º Encontro de Ação Comunitária e Extensão	UNICAP	Recife – PE
1997	4º Encontro de Ação Comunitária e Extensão	UCP	Petrópolis – RJ
1998	5º Encontro de Ação Comunitária e Extensão	PUC-RS	Porto Alegre – RS
1998	Encontro Preparatório	PUC-PR	Curitiba – PR
1999	6º Encontro Nacional 1ª Assembleia Nacional	UCG	Goiânia – GO
2000	7º Encontro Nacional 2ª Assembleia Nacional	UCPEL	Pelotas – RS
2001	8º Encontro Nacional	UNICAP	Recife – PE

	3ª Assembleia Nacional		
2002	9º Encontro Nacional 4ª Assembleia Nacional	ACAFE/ UNIVILLE	Florianópolis – SC
2003	10º Encontro Nacional 5ª Assembleia Nacional	UCB	Brasília – DF
2004	11º Encontro Nacional 6ª Assembleia Nacional I Mostra de Extensão	PUC Campinas	Campinas – SP
2005	12º Encontro Nacional 7ª Assembleia Nacional II Mostra de Extensão	UPF	Passo Fundo – RS
2006	13º Encontro Nacional 8ª Assembleia Nacional III Mostra de Extensão	PUC Minas	Belo Horizonte – MG
2007	14º Encontro Nacional 9ª Assembleia Nacional IV Mostra de Extensão	UMESP	São Bernardo do Campo – SP
2008	15º Encontro Nacional	UCDB	Campo Grande – MS

	10ª Assembleia Nacional V Mostra de Extensão		
2009	16º Encontro Nacional 11ª Assembleia Nacional VI Mostra de Extensão	PUC-RS	Porto Alegre – RS
2010	17º Encontro Nacional 12ª Assembleia Nacional	FAFIRE	Recife – PE
2011	18º Encontro Nacional 13ª Assembleia Nacional	PUC-RS	Porto Alegre – RS
2012	19º Encontro Nacional 14ª Assembleia Nacional	PUC Minas	Belo Horizonte – MG
2013	20º Encontro Nacional 15ª Assembleia Nacional	UNIVALI	Balneário Camboriú – SC
2014	21º Encontro Nacional 16ª Assembleia Nacional	Universidade Mackenzie	Campinas – SP
2015	22º Encontro Nacional 17ª Assembleia Nacional	UNISUL	Florianópolis – SC

2016	23º Encontro Nacional 18ª Assembleia Nacional	PUC – Goiás	Goiânia – GO
2017	24º Encontro Nacional 19ª Assembleia Nacional	IPA	Porto Alegre – RS
2018	25º Encontro Nacional 20ª Assembleia Nacional	UNIFEBE	Brusque – SC
2019	26º Encontro Nacional 21ª Assembleia Nacional	UPF	Passo Fundo – RS
2020	27º Encontro Nacional 22ª Assembleia Nacional	UNISAL	Campinas – SP