

A EXTENSÃO POPULAR E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CONVERSITÁRIO

THE POPULAR EXTENSION AND THE PRODUCTION OF CONVERSITIAL KNOWLEDGE

LA EXTENSIÓN POPULAR Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CONVERSITARIO

Tiago Zanquêta de Souza
Doutor Professor na Universidade de Uberaba
Uberaba-MG, Brasil
tiago.zanqueta@uniube.br

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação que tem como prática social a extensão popular. O objetivo é apresentar uma reflexão em torno dessa prática, que aqui é compreendida como aquela que encaminha para a produção do conhecimento conversitário. É um estudo qualitativo-descritivo que se valeu, quanto aos meios para obtenção de dados, da pesquisa de campo e, como orientação analítica, da análise de conteúdo. Para isso, se estrutura a partir de uma abordagem crítica em torno da história da extensão universitária no Brasil, seguida de reflexões sobre a produção do conhecimento conversitário com foco na extensão popular e, por último, na discussão dos potenciais dessa temática enquanto prática social no campo da educação.

Palavras-chaves: Prática Social. Extensão Popular. Educação Popular.

Abstract

This article is the result of a doctoral research in education, which has social practice as the popular extension. The objective is to present a reflection about this practice, which is understood as the one that leads to the production of conversational knowledge. The research that gives rise to this article is qualitative-descriptive, and was used, as far as the means to obtain data, of the field research. For analysis of the data, the content analysis was used. For this, it is structured from a critical approach around the history of university extension in Brazil, followed by reflections on the production of conversational knowledge with focus on popular extension and, finally, in the discussion of the potentials of this theme as a social practice in the field of education.

Keywords: Social Practice. Popular Extension. Popular Education.

Resumen

Este artículo es fruto de una investigación de doctorado en educación, que tiene como práctica social la extensión popular. El objetivo es presentar una reflexión en torno a esta práctica, que aquí es comprendida como aquella que encamina hacia la producción del conocimiento conversacional. La investigación que da origen a ese artículo es cualitativa-descriptiva, y se valió, en cuanto a los medios para la obtención de datos, de la investigación de campo. Para el análisis de los datos, se utilizó el análisis de contenido. Para ello, se estructura a partir de un enfoque crítico en torno a la historia de la extensión universitaria en Brasil, seguida de reflexiones sobre la producción del conocimiento conversacional a partir de la extensión popular y, por último, se discuten los potenciales de la extensión popular como práctica social en el campo de la educación.

Palabras claves: Práctica Social. Extensión Popular. Educación Popular.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão em torno da prática social da extensão popular, compreendida como aquela que encaminha para a produção do

conhecimento conversitário. É fruto de uma pesquisa de doutorado em educação que teve como tema a extensão popular desenvolvida por estudantes extensionistas que cursavam engenharia ambiental em uma universidade privada de Minas Gerais. Esse grupo tinha por referencial teórico a educação popular e a educação ambiental crítica. A extensão se deu por meio de sua inserção, por mais de dois anos, junto a moradoras/es de dois bairros da periferia da cidade de Uberaba/MG/Brasil que se reuniam em uma casa espírita naquela localidade. Juntos, as/os extensionistas, o pesquisador e as/os moradores, constituíram uma comunidade de trabalho¹.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e finalidade descritiva. Quanto aos meios, de acordo com Vergara (2009), a pesquisa é de campo. Dentre as técnicas de observação existentes, optou-se pela observação direta com o propósito de facilitar o entendimento do comportamento das pessoas que integravam a comunidade de trabalho. A coleta de dados foi feita por meio de diários de campo, em que o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150) é registrado. Na pesquisa, para análise dos dados, lançou-se mão da análise de conteúdo, conforme propõem Bardin (2006) e Triviños (1987).

Os dados obtidos por meio dos apontamentos em diários de campo foram transformados em unidades de registro. Disso, decorreu, conforme Bardin (2006), a criação/proposição de 11 categorias iniciais que foram agrupadas por tema, a fim de permitir a eleição de quatro categorias intermediárias e, essas últimas, do mesmo modo, também agrupadas em função da ocorrência dos temas, deram origem a duas categorias finais: I – A comunidade de trabalho em diálogo e II – A formação de educadoras/es ambientais.

Por meio da análise da categoria final I, emergiu a discussão em torno da produção do conhecimento conversitário que, conforme propõe Fleuri (2005), se constitui mediante o reconhecimento mútuo entre as diferentes pessoas, que, dado seu contexto socio-histórico-cultural, se colocam em relação intensa e crítica a partir do enfrentamento dos desafios emergentes do lugar em que estão enraizadas. Entendemos, segundo esse autor, que a comunidade de trabalho propõe a construção desse conhecimento conversitário com foco na extensão popular, pois nela existe uma relação entre subjetividades, culturas, histórias, ecologias, permitindo, assim, que as pessoas se eduquem em convivência, mediatizadas pelo mundo. Nessa perspectiva, de acordo com Fleuri (2005, p.20), a extensão vai potencializar a mediação sociocultural que permitirá a realização de projetos e processos de inclusão de diferentes pessoas e contextos à vida acadêmica, entendendo-as como colaboradoras na “construção de iniciativas avançadas de educação e de elaboração de conhecimento científico”.

Para empreendermos tal reflexão, conforme o objetivo anunciado, foi necessário estruturar este artigo em duas partes: na primeira, trazemos uma abordagem crítica em torno da história da extensão universitária no Brasil; seguida, na segunda parte, por reflexões sobre a produção do conhecimento conversitário e os potenciais da extensão popular enquanto prática social no campo da educação. Por último, trazemos as considerações finais—que, na busca pelo enfrentamento da desumanização em curso, anunciam a necessidade de avançar na produção de conhecimentos científicos emancipadores, mediante o exercício constante da solidariedade e da fraternidade praticada e recheada de amorosidade, de alteridade e de valorização da vida.

2 Breve histórico da extensão universitária no Brasil

De acordo com Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), a maior luta pela democratização da universidade brasileira aconteceu no ano de 1962 com a “greve do

¹ Entende-se, na pesquisa, a comunidade de trabalho como aquela que “tem uma amplitude que permite transitar do espaço acadêmico à sociedade e desta àquele, reconhecidos cada um deles como legítimo em suas diferenças, especificidades, funções. [...] Contém, ela, a visão de mundo que cada um de seus participantes herdou das comunidades de origem, presente em maneira própria de apreender realidades, aprender e interpretar informações, formular pontos de vista, julgamentos, de mirar situações, fatos, acontecimentos. Trata-se de pontos de vista quase nunca expressos, pois dificilmente são aceitos pela academia” (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, s/p.).

1/3". Dirigida pela União Nacional dos Estudantes – UNE, essa mobilização exigia que os estudantes ocupassem um terço das cadeiras dos conselhos universitários. Foi uma greve histórica, que durou oitenta e cinco dias e paralisou todas as universidades federais no país. O movimento atingiu um nível de radicalização, tal que o exército ocupou por três dias a Universidade Federal do Ceará. A “greve do 1/3” foi acompanhada das lutas pela universidade pública e gratuita. Naquela época, o acesso à universidade não se dava pelo processo eliminatório de hoje, uma vez que o vestibular era classificatório, ou seja, todas/os que superassem o mínimo de pontos tinham direito à vaga nas universidades. Com o tempo, cresceu enormemente o número de alunas/os aprovadas/os, porém o Estado não atendia mais a demanda e muitos estudantes, mesmo tendo o direito à vaga, ficavam excedentes.

Fávero (2006) coloca, ainda, que desde o governo João Goulart, em 1962, uma série de ataques contra as universidades começou a ser arquitetada. Foram os chamados acordos MEC/USAID², firmados entre os governos do Brasil e EUA e que reproduziam em nosso país o modelo estadunidense de escolas profissionalizantes para os pobres e universidades pagas para os ricos. As medidas previam o controle total das universidades pelo governo e a reinstalação de cobranças de mensalidades. O acordo lança a base de desenvolvimento do ensino superior para os anos posteriores, como sobre o financiamento, métodos pedagógicos e objetivos gerais do ensino no país. Os acordos, assim como a “reforma” do MEC/Banco Mundial, foram amplamente propagandeados pelos militares com o *slogan* de “reforma da universidade” para combater privilégios.

Em meio à luta contra os acordos MEC/USAID, a UNE lançou a bandeira da reforma universitária. Em seu plano de lutas para os anos 1966 e 1967 a UNE levantou as reivindicações históricas de democratização das universidades, dentre elas, a luta contra a transformação das universidades públicas em fundações privadas; a favor de uma educação para todas/os (ensino profissionalizante); pelo ensino secundário voltado à formação profissional; pelo ensino popular, ou seja, a serviço do povo; pela nacionalização do ensino em todo o país; pela autonomia educacional e administrativa, com gradativa diminuição das taxas estudantis até sua completa abolição (FÁVERO, 2006).

O movimento estudantil moveu uma grande jornada de luta contra os acordos MEC/USAID, revelando o caráter colonial das medidas adotadas pela ditadura militar. As mobilizações dos anos de 1966 e 1967 conseguiram barrar o grosso das medidas governamentais, mantendo o caráter nacional de nossas universidades. Frente à intensa luta estudantil e popular no país, o governo recuou na aplicação das medidas contra a educação superior (FÁVERO, 2006).

Segundo Ricardo Rossato (2005), o governo Fernando Henrique Cardoso promoveu também um ataque concentrado à universidade. Sua política sistemática de corte de verbas e de redução salarial conduziu a um sucateamento da educação nunca visto anteriormente, abrindo espaço para a privatização da universidade pública brasileira. Com a falta de verbas se criaram as condições para justificar a cobrança de taxas das/os alunas/os. Nesse período, as universidades privadas tiveram seu grande boom, enquanto o ensino público se viu gradativamente tomado por fundações privadas.

Ainda de acordo com Rossato (2005), esse processo de privatização aconteceu simultaneamente em toda América Latina. Os ataques aos direitos estudantis, conquistados há mais de meio século, reacenderam o movimento estudantil latino-americano. A resistência mais importante aconteceu em 2000, no México, quando

² A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. A USAID surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, pelo então Presidente John F. Kennedy, unificando diversos instrumentos assistenciais dos Estados Unidos. Diretamente ou através de agências subsidiárias, a USAID atua como um reforço à política externa dos EUA, cooperando com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. No entanto, a agência tem sido objeto de críticas e acusada de trabalhar em colaboração com a CIA ou de realizar atividades de inteligência na desestabilização de governos não alinhados com as políticas dos EUA. Disponível em: <<https://www.usaid.gov>>. Acesso em 08 nov. 2017.

estudantes e servidores da Universidade Nacional do México – UNAM – organizaram uma histórica greve de um ano, que garantiu a autonomia e a gratuidade da universidade.

E, de acordo com Rossato (2005) apesar de muitos direitos conquistados terem sofrido alguns retrocessos, conquistas se mantêm ainda hoje. Exemplo disto é a universidade de San Marcos (Peru) que mesmo depois de ter sofrido inúmeros ataques, inclusive uma ocupação militar, seus três prédios principais continuam se chamando: pavilhão Marx, pavilhão Lênin e pavilhão Mao Tsetung. Na universidade de Ayacucho, também no Peru, ainda existe uma cadeira do ciclo básico, que reúne estudantes de toda universidade, que se chama Introdução ao Pensamento Científico, onde se estuda a teoria do conhecimento baseada em textos clássicos do marxismo. E ainda mais recentemente, as conquistas da universidade pública de El Alto (UPEA, Bolívia), que teve destacada participação na guerra do gás em 2003³.

De acordo com Sandra de Deus e Regina Lucia Monteiro Henriques (2017), Paulo Freire foi um dos protagonistas que fundamentou uma série de ações extensionistas no Brasil e no mundo. A Educação Popular ganhou força a partir de seu engajamento em movimentos importantes como: Movimento de Cultura Popular, criado em Recife e depois estendido para outras cidades de Pernambuco; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que teve origem em Natal; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; Centro Popular de Cultura, ligado à União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Educação Popular da Paraíba. Nas décadas seguintes, começaram as discussões em torno da extensão universitária no Brasil como prática política que reconhece, valoriza e estimula a partilha de conhecimentos.

Vale destacar o surgimento no mesmo período do Projeto Rondon. Criado em 1967 e com forte atuação durante as décadas de 1970 e 1980, tornando-se conhecido em todo Brasil. Com o lema “Integrar para não entregar”, próprio dos anos de governo civil-militar, o projeto Rondon configura-se como uma ação importante para o debate polarizado do dilema “extensão ou intervenção”. No final dos anos oitenta, o Projeto deixou de ser prioridade no Governo Federal, sendo extinto em 1989. Em 2005, já com uma nova roupagem, o Projeto Rondon voltou a figurar na pauta dos programas governamentais, sendo atribuída a sua coordenação ao Ministério da Defesa. Hoje, o Rondon encontra-se em processo de consolidação, com uma procura cada vez maior pelas universidades e pelos universitários. Configura-se como um momento de presença dos estudantes em comunidades muito distantes de suas origens. Mas cabe o questionamento acerca da natureza desta ação, considerando que a permanência dos estudantes se dava por um período curto de tempo e sem perspectiva de retorno posterior. Havia, portanto, um deslocamento de alguns dos princípios norteadores da extensão universitária (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.79-80).

A sociedade civil atingiu seu maior fortalecimento na década de 1980, quando se organizou em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. Os movimentos sociais buscaram protagonismo a partir da defesa dos seus interesses, questionando a universidade quanto ao seu papel social, embora em seu interior, havia também efervescência e muitos dos atores dos movimentos que buscavam por mudanças estavam travando embates em busca de transformação estrutural da universidade, que se apresentava conservadora. Desse modo, muitos dos protagonistas de movimentos sociais se colocaram em defesa da democracia e foram responsáveis pela estruturação da concepção da extensão universitária que se pretendia alcançar. As ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e até hoje estão proporcionando um debate permanente entre o fazer da extensão e a atuação interventora da universidade em determinadas comunidades (DEUS; HENRIQUES, 2017).

³ A Guerra do Gás é um nome dado aos conflitos de outubro de 2003 relacionados à exploração do gás natural da Bolívia, para atender a demandas dos Estados Unidos, do México e principalmente do Chile. A principal reivindicação da guerra do gás era a não exploração do gás natural até que houvesse uma política para abastecer o mercado interno, uma vez que a maioria das/os bolivianas/os, naquela época, cozinhavam à lenha. Existia também um conflito em virtude dos preços de exportação, que eram mais baixos que aqueles ligados ao consumo interno. A universidade El Alto, na Bolívia tomou o protagonismo pelo movimento a favor de uma assembleia constituinte, a fim de promover um pacto social em torno do uso do gás produzido em território nacional. Fonte: Disponível em: <port.pravda.ru>. Acesso em 08 nov. 2017.

De acordo com Deus e Henriques (2017) a reforma universitária estava instaurada, porém, foi produzida e implementada pelo governo ditador da época, na perspectiva de patrocinar a privatização do sistema de ensino superior, bem como a formação de profissionais e a produção de pesquisas de que o mercado capitalista internacional e enraizado no país, necessitava. Entretanto, não houve impedimento para que a prática extensionista voltada a experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, acontecesse, conforme coloca Reinaldo Matias Fleuri (2005). O autor ainda afirma que “os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque são produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais” (FLEURI, 2005, p.11).

Gionara Tauchen, Maria Cecília Madruga Monteiro e Tatiane Vedoin Viero (2012), afirmam que foi a partir de 1987, por meio da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se rediscutiu a função social da universidade, a institucionalização, o financiamento e as políticas de extensão por parte do Estado. Mas, foi apenas em 2001 que o FORPROEX, de acordo com as autoras citadas, definiu a extensão como

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (2001, p.05).

Entende-se que essa interação entre os saberes acadêmicos e populares, conforme aponta Rossana Maria Souto Maior Serrano (2011) e José Francisco de Melo Neto (2005), vai fortalecer a universidade e a sociedade, mas, a extensão não era considerada como atividade de articulação, entremeando o ensino e a pesquisa. Sílvio Paulo Botomé (1996) questiona essa visão dos Pró-reitores que participaram do FORPROEX, principalmente pelo fato de que não é possível dissociar ensino-pesquisa-extensão.

Para Tauchen; Monteiro e Viero, (2012, p.12), “independente do modo como é realizada, existe certo consenso de que a extensão universitária deve proporcionar a articulação entre a formação acadêmica, o conhecimento produzido n esse espaço e a sociedade” com a finalidade de promover mudanças na sociedade. De acordo com essas autoras, Botomé (1996) destaca duas vertentes fundamentais: uma culturalista e outra utilitarista.

A primeira, decorrente das universidades populares da Europa do século XIX, que procuravam “ilustrar” o homem inculto, colocando-o em contato com o saber, com a cultura que a universidade dominava. Marca a abertura de uma atividade para quem buscava usufruir do conhecimento, da cultura, através de cursos e eventos. A segunda, de matriz norte-americana, voltava-se para a prestação de serviços, para a utilização do saber universitário (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p.12).

No entanto, de acordo com Pedro Cruz (2011), a extensão, sendo um dos pilares que constitui a universidade, por ter sofrido as influências históricas e políticas que foram anteriormente analisadas, permanece hoje associada a duas dimensões: assistencialistas e mercadológicas.

Em sua dimensão assistencialista, a extensão incorpora a ideia de prestar serviços pontuais, por meio dos quais são sanados problemas específicos (como, por exemplo, a “dor de dente” ou a falta de documentos), com a intenção de não se envolver com suas causas estruturais (correlacionando com o exemplo anterior, a falta de assistência pública à saúde bucal permanente; a exclusão social, que impede diversas famílias de

acessarem conscientemente as realizações de cidadania, para além de documentos). Funcionaria na lógica de buscar corrigir consequências pontuais da lógica injusta de organização da sociedade. Está embasada no fortalecimento da compreensão de que estamos em uma sociedade preocupada com todos. Não se enfrentam assim as questões mais estruturais que geram os problemas sociais (CRUZ, 2011, p.44).

O autor ressalta que essa forma de extensão é diferente do que é entendido como extensão assistencial, uma vez que muitas ações de extensão se dedicam, especialmente, à prestação de serviços e trabalhos para a comunidade, por existir caminhos e exigências procedimentais, técnicas, dos quais é difícil o popular participar. “Em muitos casos, trata-se de ultraespecializações, necessárias para a vida em sociedade, e que podem estar à disposição das classes populares, o que não supõe, imediatamente, autoritarismo ou assistencialismo” (CRUZ, 2011, p.45), principalmente se essas ações não substituírem o estado ou alienando a participação das pessoas da comunidade na cobrança de seus direitos socialmente conquistados.

Referimo-nos à extensão mercadológica como aquela em que a Universidade “vende” seu trabalho e o conhecimento acadêmico, produzindo e difundindo tecnologias para empresas e grandes produtores, servindo, então, para acumular riquezas para as elites e legitimar a exploração capitalista do trabalho, que ocorre nesses espaços. Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo está na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto para os empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente (CRUZ, 2011, p.45-46).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (20011, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. De acordo com esse autor, o conhecimento que se produziu nas universidades ou em instituições separadas dessas, entendido como conhecimento científico, foi, por todo o século XX, fragmentado e profundamente disciplinar, cuja autonomia acabou por impor um processo de produção, em certa medida, descontextualizado em relação ao *status quo* social.

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão, depois de alguns anos de reuniões e debates, publicou em 2012 o documento denominado “Política Nacional de Extensão”, que contém o conceito e as diretrizes da extensão universitária no Brasil. O documento ressalta a importância de contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, quer seja por meio da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, da ampliação dos aportes do Ministério da Educação, quer seja por meio da inclusão na agenda das agências do governo. O que se pode registrar como avanços nos editais é que uma parte deles têm orientado a criação de projetos, cursos, ações e programas que visem a superação dos principais problemas sociais, a fim também de contribuir para a inclusão de grupos minoritários. O que é inegável é que o aporte de recursos para a extensão universitária é o que mais contribui para o seu crescimento, embora esteja longe de ser ideal. No entanto, é preciso ter clareza que em muitos casos valores consideráveis de financiamento deixam de lado o papel da extensão enquanto parte pedagógica e política da universidade dando lugar para intervenções pontuais realizadas com os recursos disponíveis (DEUS; HENRIQUES, 2017).

Ainda no âmbito das ações governamentais, que favorecem a extensão universitária brasileira, destaca-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2011-2020, que entre suas estratégias aponta para a inserção da extensão nos cursos de graduação, o que implica em um repensar da formação universitária. Compreender este momento exige levar em conta a história da universidade com suas prioridades,

compromissos e missão e da extensão com sua trajetória e valorização. A extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país, embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para o incentivo na geração de renda e conhecimento (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.83).

De acordo com as autoras supracitadas, em praticamente todas as instituições de ensino superior são desenvolvidos projetos, programas ou ações extensionistas. Pequenas e distantes comunidades, setores excluídos por renda, cultura ou raça estão dentro da universidade, por meio da extensão universitária. Mas, a universidade, ao se distanciar desses compromissos, se restringe e se fecha entre seus portões invisíveis, impedindo a germinação, em seu interior, de sementes que produzam frutos.

Observam-se mudanças significativas na própria sociedade brasileira, seja através da exigência por melhor qualidade de vida ou de maior participação no processo de decisão. Estas questões se refletem nas práticas acadêmicas e de gestão gerando um certo “desacomodamento” no interior das instituições. A mais aguda dificuldade está na disputa interna das forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas, por vezes isoladas e de costas para o seu entorno (DEUS; HENRIQUES, 2017, p.83).

Por isso, de acordo com Deus e Henriques (2017) os desafios atuais residem na superação de propostas extensionistas que ainda se ligem ao privilegiamento de questões sobre as quais não se pode atuar sem consideração da complexidade e diversidade da realidade social; à abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre o qual incide; e por último, efetividade na solução do problema. Cabe lembrar que o sucesso de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua elaboração, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação, seja a de seus resultados e impactos sociais. Desse modo, a transformação social, no sentido impresso pelo FORPROEX de 2012 só será potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade e, por fim, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Santos (2011) afirma que, para que a situação de descontextualização seja revertida, faz-se necessário um conhecimento pluriversitário, ou seja, que supera um pensamento único (universitário no seu sentido literal), sendo assim um

conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores⁴. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2011, p.29-30).

Por isso, um dos grandes desafios da universidade, segundo o autor supracitado, passa pela disposição de refletir sobre o conhecimento que produz e socializa, bem como as finalidades de suas atividades-meio, como considera Botomé (1996), uma vez que esse autor pensa o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades-meio da universidade, pois é por meio dessas que a universidade persegue e realiza suas

⁴ O autor considera como utilizadoras/es as pessoas que recebem (passivamente) a extensão. Nessa pesquisa, verificar-se-á, um pouco mais adiante, que, numa comunidade de trabalho, em extensão, a produção de conhecimentos é coletiva, contextualizada, em que não se hierarquizam conhecimentos e/ou sujeitos. Trata-se de um momento/espço de construção do conhecimento, em que todos são sujeitos, dotados de historicidade e construtores de sua própria história. É como afirma Paulo Freire (2015, p.67), nas palavras registradas na capa do livro *Extensão ou comunicação?*: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem [e a mulher] podem realmente conhecer”.

finalidades. Ele coloca a extensão como elo entre a pesquisa e o ensino, e disso decorre a necessidade da produção de um conhecimento contextualizado. Para Botomé (1996), ensino e pesquisa, com extensão, vão representar a produção de conhecimento coletivo, a partir da realidade. Essa realidade diagnosticada e pensada *com*, permite a intervenção, de modo a resolver, solucionar, minimizar os problemas enfrentados, de forma que, na prática, se possa trabalhar por suas soluções.

Júlio César P. Duarte (2004) considera as atividades-meio defendidas por Botomé (1996) como minimalistas, pois a extensão, nessa perspectiva, seria apenas uma forma de exercício do ensino e da pesquisa e não outra função da universidade, o que pode restringir o posicionamento da extensão universitária como atividade fim. Cleide Rita Silvério Almeida e Vagner José Oliva (2004, p.27) ressaltam que esse olhar anuncia o elo, “mas despreza a independência funcional da extensão, isto é, o fato de cada um existir por si só, tornando urgente a sua consolidação como atividade fim, capaz de ter meios próprios para o fomento de suas atividades”.

Adequadamente desenvolvida, a extensão promove o crescimento, a transdisciplinaridade e a qualidade das atividades do ensino e da pesquisa, deixando de ser vista como um atendimento tópico e assistencialista de mera prestação de serviços à comunidade. Vem a ser, principalmente, a fonte inspiradora de novos temas para investigação e, como metodologia, articula a teoria e a prática do ensino, configurando novos espaços educativos que complementam a sala de aula e o laboratório (ALMEIDA; OLIVA, 2004, p.28).

Santos (2011) elucida que o conhecimento contextualizado tem, como princípio organizador, os diferentes contextos, linguagens e finalidades sociais que lhe podem ser dadas. Entretanto, o professor Fleuri (2005) parece superar a visão da produção do conhecimento *pluriversitário* pela universidade, ao propor a produção de um conhecimento que seja *conversitário*.

De acordo com Fleuri (2005) o mercado de serviços oferecidos pelas universidades ao longo das últimas décadas se expandiu e transnacionalizou, mas, embora não se resume nisso a causa da situação atual de falência em muitos países periféricos. O que se tem de mais visível é a comercialização do conhecimento científico, dentre tantas outras alterações profundas que estão acontecendo nas relações entre a sociedade e o conhecimento, bem como nas concepções historicamente construídas em torno de sociedade e conhecimento. Existe um sentido contraditório, como coloca Fleuri (2005), nas mudanças que têm acontecido e, sem dúvida, têm trazido inúmeras implicações, incluindo aquelas de origem epistemológica e gnosiológica.

Na opinião de Santos (2011), como já afirmado anteriormente, vem ocorrendo nos últimos trinta anos a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. Segundo esse autor, o conhecimento universitário, ao longo do século XX, foi construído como um conhecimento fragmentado, hierárquico, independente e relativamente desconjuntado dos problemas sociais vividos cotidianamente.

Desse modo, de acordo com Fleuri (2005) o comportamento da universidade, especialmente no campo da pesquisa, fica restrito a essa caracterização.

A escolha dos problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas metodologias e seus ritmos de pesquisa, são determinados pelos investigadores. Estes partilham os mesmos objetivos e a mesma cultura científica, atuam segundo hierarquias organizacionais bem definidas e produzem um conhecimento homogêneo. O conhecimento científico é rigidamente distinguido dos outros saberes (técnicos ou populares). A autonomia do investigador se traduz na sua irresponsabilidade social, frente aos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz. A organização universitária e o ethos universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. (FLEURI, 2005, p.3)

De acordo com Santos (2011), ao longo da década de 2000-2010 ocorreram alterações sociais que tiraram a estabilidade desse modelo de conhecimento e assinalaram para a criação e adoção de um outro modelo, reconhecido como o do conhecimento pluriversitário, que é construído em função e a partir de sua utilidade concreta. Desse modo, a formulação dos problemas de pesquisa se dá no bojo das relações entre pesquisadoras/es e utilizadoras/es, num espaço/ambiente contextualizado, conforme já colocado anteriormente. Por isso, esse conhecimento pluriversitário exige uma interação com outros tipos de saber, constituindo-se como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo que precisa de sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos.

No entanto, segundo Fleuri (2005), a identidade do sujeito do conhecimento, que até então estava atrelada ao de uma instituição, como a uma única universidade, passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais, em espaços variados.

O conhecimento pluriversitário tem ganhado concretude em parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, assim como coloca Cruz (2011). Mas também tem se desenvolvido de modo solidário, de cooperativismo, por meio de parcerias entre comunidades populares, pesquisadoras/es e sindicatos, organizações não-governamentais e movimentos socioculturais, como coloca Fleuri (2005). Ainda que o mercado tenha elaborado diferentes e poderosos mecanismos de dominação das instituições de educação e de estudos superiores, com a finalidade de abalizar os interesses econômicos hegemônicos, como coloca o autor, as tramas elaboradas a partir das articulações com os movimentos sociais e culturais apresentam-se como as mais promissoras do ponto de vista cultural e social.

Os movimentos sociais, de objetos de conhecimento das ciências humanas, passam a se assumir como sujeitos de sua *práxis* social, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Tal fenômeno interpela a universidade a reconhecer e potencializar as diferentes formas e processos de conhecimento que os diferentes sujeitos sociais desenvolvem na sociedade, redimensionando-se, deste modo, a relação entre universidade e sociedade (FLEURI, 2005, p.4).

A influência do mercado sobre a universidade, especialmente quanto à formação de mão-de-obra e de produção de conhecimentos técnico-científicos, coloca o ensino e a pesquisa em situação de privilégio em relação à extensão, que fica, muitas vezes, desprestigiada e desvalorizada, quando não reconhecida como válida, na vida universitária. Ainda assim, a extensão universitária pode desempenhar papel equivalente ao da política social, se pensada como uma possibilidade de diminuir e acobertar desigualdades sociais para garantir o equilíbrio do sistema, ocupando, por isso, o protagonismo da subversão dos objetivos para os quais foi criada e proposta (FLEURI, 2005).

Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social (FLEURI, 2005, p.12).

Fleuri (2005), citando Stephen Stoer⁵ (2004), afirma que é preciso promover o reconhecimento epistemológico e cultural dos povos ocidentais, sobretudo, o reconhecimento de sua autoria a partir da criação, elaboração e produção de conhecimento que lhes são peculiares. Nisso reside a necessidade não só de se reconhecer a validade epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento, mas também de criar oportunidades de participação em todos os âmbitos da vida da universidade, como interlocutores com os mesmos direitos de participação no debate científico.

⁵ STOER, Stephen R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004 – New Trends in Higher Education. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September 2004.

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com elas, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas sobretudo desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais (FLEURI, 2005, p.13).

A própria universidade dá origem ao conhecimento pluriversitário, especialmente quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros), a partir de sua entrada nos espaços acadêmicos, passam a exigir um nível de responsabilidade social mais coerente com a realidade e, por isso mesmo, mais elevado. Por isso, a pluralidade de pessoas e das culturas, bem como a pluriversidade das ciências e suas várias dimensões do conhecimento, colocam a universidade em um constante desafio, que é o de desenvolver epistemologias e práticas conversitárias, ou seja, de conversidade, e não mais de universidade. Partindo desse neologismo, inaugurado pelo professor Reinaldo Fleuri (2005), o que se tem por propósito é anunciar um “projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo, a conversa e, mais do que a elaboração discursiva, a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e dialógica” (FLEURI, 2005, p.13), entre as diferentes pessoas e culturas.

Dessa forma, ainda segundo o autor, não se trata apenas de elaborar uma narrativa que concretize sua concordância com base em opções e visões de mundo estabelecidas em uma direção única, ou seja, a uni-versidade. Não se trata também de simplesmente reconhecer a variedade de opções e visões de mundo que compõem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo, ou seja, a pluri-versidade. Trata-se então de elaborar e potencializar os diversos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as diversas linguagens e narrativas a fim de promover e dar sustentação à relação de aprendizagem mútua entre as diferentes pessoas e entre suas culturas, o que vem a ser a con-versidade.

Desse modo, avançaremos a seguir na compreensão do que é esse conhecimento conversitário, de modo que possamos discutir também o equívoco gnosiológico historicamente atribuído à extensão universitária realizada no Brasil.

2 Conhecimento conversitário: uma construção possível por meio da extensão popular

A dimensão teórico-prática do conhecimento bem como sua conexão às relações de poder permite a distinção entre o caráter dialógico e conversitário e a condição autoritária que corriqueiramente assumem as práticas científicas e educativas, presentes nas propostas elaboradas pelo Estado, veiculadas a partir dos dispositivos legais, e também nas que são conduzidas por movimentos populares.

A perspectiva conversitária, permite-nos compreender que todas as pessoas são autoras e produtoras de conhecimento científico e protagonistas da transformação social. Desse modo, o mundo, como objeto de conhecimento e de ação social, deixa de ser entendido e compreendido como algo estático e unidimensional, passando a ser percebido como a trama dinâmica e complexa de relações entre as diferentes pessoas, contextos e práticas sociais, com as quais interagem dialeticamente. Desse modo, os rumos da história são definidos pela *práxis* (FLEURI, 2005).

No plano lógico-epistemológico, a perspectiva universitária tradicional, de um lado, pressupõe que o sujeito de conhecimento (o pesquisador, o educador) seja o indivíduo que define formalmente o seu objeto. Esta concepção de relação entre sujeito e objeto legitima o tipo de relação predominante na organização burocrática, na qual

se considera que o chefe determina o comportamento dos subordinados, através da gestão de normas decididas hierarquicamente, e que o investigador defina seu objeto de pesquisa, segundo os critérios formais de cientificidade. Já a perspectiva que chamamos de conversitária, de outro lado, baseia-se numa concepção dialética e dialógica de conhecimento. O conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo. Esta concepção fundamenta a organização democrática, em que o sentido da práxis é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes. A partir da compreensão do caráter dialético (marcado pelas relações entre teoria-prática) e do caráter político (a imbricação entre saber-poder) nos processos de construção do conhecimento, é possível entender que entre a perspectiva conversitária e a perspectiva universitária do saber e da educação há diferenças quanto ao sujeito, ao objeto e à relação de conhecimento, diferenças estas que são mediatizadas pelas relações de poder. (FLEURI, 2005, p.16)

Ainda de acordo com Fleuri (2005), instituições e profissionais especializados são protagonistas do saber universitário, enquanto, na perspectiva dos saberes conversitários, o conhecimento é produzido e elaborado a partir das várias relações entre diferentes pessoas, em diferentes lugares, contextos e práticas, mediatizadas por suas lutas. Por um lado, o objeto do conhecimento universitário é convencionalmente demarcado de acordo com as áreas e métodos disciplinares de pesquisa, enquanto, por outro lado, os saberes conversitários, são construídos dinamicamente, por meio da busca pela solução dos problemas e dos conflitos presentes nos diferentes grupos sociais.

A relação de conhecimento da pesquisadora/or universitário com seu objeto de estudo é construído por meio do controle rigoroso garantido por escolhas metodológicas lógicas e por instrumental experimental de igual rigor; entretanto os conhecimentos conversitários originados da relação entre os movimentos sociais, constituem-se em transformação constante por meio da relação entre diferentes pontos de vista e visões de mundo, objetivando-se compreender e solucionar os problemas sociais que aparecem cotidianamente.

Por isso, pensar e refletir sobre o sentido da extensão, como prática acadêmica, se faz necessário, uma vez que, conforme analisa Freire (2015, p. 26),

na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não se constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (*doxa*), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas?

Paulo Freire (2015) discute o equívoco gnosiológico da extensão, pois, uma vez que do conceito depreende-se dinamicidade, o que de prático existe é a ação de estender (em si mesmo) um conteúdo estático. Dessa forma, aquele que estende o conteúdo é ativo, e aquele que recebe é “espectador”, depositário, passivo. Essa seria uma visão reducionista da extensão. Freire (2015) ressalta que o ser humano é capaz de conhecer a realidade a partir de suas relações com o mundo e, por isso, se faz necessário superar a compreensão ingênua que se tem hoje sobre a forma de construção de um conhecimento não legitimado como científico. Essa ingenuidade, segundo o autor, se reflete em situações educativas em que o conhecimento do mundo e das coisas do mundo é tomado como um ente que pode e deve ser transferido e depositado em alguém. Nisso reside a verbalização e a compreensão de um conhecimento que desconhece o confronto com o mundo como mola propulsora e fonte verdadeira de conhecimento, nas suas inúmeras fases e níveis, não só entre homens e mulheres, mas também entre todos os seres vivos e desses com o mundo.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e 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 (FREIRE, 2015, p. 28-29).

Para Álvaro Vieira Pinto (1960), o conhecimento a ser produzido requer, de quem o produz, a percepção objetiva da realidade, que pode somente ser captada na e pela consciência que estiver numa realidade, vivenciando-a e sendo condicionado por ela. A compreensão dessa consciência sobre a realidade constitui-se com base na unidade sujeito e objeto. Pinto (1960), olhando para a realidade brasileira na década de 1960, e contrapondo-se às interpretações da realidade inerente a essa época, tanto da elite quanto dos intelectuais das nações dominantes, num primeiro momento, concorda que a condição de dependência nos tenha privado da visão de nós mesmos – do nosso estado existencial, mas, para ele, essas interpretações não conseguiam apreender e expressar a realidade brasileira em sua totalidade.

Nessa direção, Pinto (1960) afirma que em virtude do processo de desenvolvimento material da nação surgiu a consciência da realidade brasileira, em que os sujeitos deixaram de ser o objeto colonial, dando espaço ao sujeito nacional, que se desdobraria numa consciência brasileira em que era permitida uma visão exata do “ser brasileiro”. A consciência obtida até aquele momento pelo povo brasileiro era uma consciência inautêntica, ou seja, uma consciência ingênua, que se caracteriza como aquela consciência em que a pessoa não sabe ou nega sua condição na sociedade. De acordo com Pinto (1960, p.21) a

consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe à análise do filósofo examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. [...] A consciência ingênua pode refletir sobre si, tomar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção (PINTO, 1960, p.21).

Para se romper com a consciência ingênua é necessário pensar sobre nossa consciência e existência e, partindo dessa análise da consciência, somos conduzidos a uma autoconsciência. Conseqüentemente, a pessoa é capaz de alcançar uma consciência crítica, em que o sujeito tem clareza quanto aos fatores e condições que determinam o seu lugar na sociedade, como afirma Pinto (1994, p.60).

A consciência crítica, quando reflete sobre si (sobre seu conteúdo), torna-se verdadeiramente autoconsciência, não pelo simples fato de chegar a ser objeto para si, e sim pelo fato de perceber seu conteúdo acompanhado de representação de seus determinantes objetivos. Estes pertencem ao mundo real, material, histórico, social, nacional, no qual se encontra.

Portanto, a autoconsciência, para Pinto (1994), é uma consciência justificativa de si, em que o sujeito se percebe diante de si e do mundo, compreendendo sua forma e conteúdo. E compreende a relação das condições históricas e sociais de sua realidade e o grau de desenvolvimento do processo nacional ao qual ele pertence.

Desse modo, entendemos que o ser humano, ao conquistar sua autonomia por meio da compreensão crítica da realidade em que vive, pode construir um caminho que direcione para a construção do conhecimento conversitário.

Assim, entendemos que a extensão universitária, no Brasil, nasceu atrelada a um movimento de sobreposição da universidade sobre a sociedade, no sentido de dominação da cultura. Freire (2015, p. 25) afirma que a expressão “extensão educativa”

“só ganha sentido se encarar a educação como prática da ‘domesticação’”, ou seja, a partir da consciência crítica. Educar e educar-se, como prática da liberdade, desse modo, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com esse saber, os que dela fazem parte. Por isso, ele propõe a comunicação no lugar da extensão, pois a teoria implícita na extensão, na ação de estender algo a alguém, é uma teoria antidialógica e incompatível com a educação em que acreditamos.

Freire (2015) entende que algo que é transmitido e não construído pelos partícipes da ação, expressa uma pretensa superioridade de quem estende, que escolhe o que e como transmitir, desconsiderando, muitas vezes, a visão de mundo dos que vão receber a ação extensionista.

Dessa forma, o diálogo, como coloca Freire (2008), e a interação com outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, como coloca Serrano (2011), em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico, se faz necessário, pois, uma vez que esse conhecimento se entremeia aos diferentes meandros sociais, ocorre, naturalmente, a queda das relações unilaterais que ainda dão sustentação à universidade, o que pode permitir a interatividade, os confrontos, a comunicação (FREIRE, 2011), o diálogo dos saberes (LEFF, 2010) em uma visão de mundo coletivamente construída, sem a qual, ainda segundo Santos (2011), não ocorrerá a reinvenção da universidade.

De acordo com o professor Fleuri (2005) foram vividas algumas experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970, que aconteceram em tempo e contextos históricos peculiares e, por isso, não se consolidaram hegemonicamente. Entretanto, essas experiências, a partir do que coloca Freire (2005), tornaram-se situações-limites, ou ainda, nas palavras de Fleuri (2005), foram experiências de fronteira, que constituíram entre-lugares, que, conforme coloca Bhabha⁶ (1998), são espaços de geração do novo, cuja análise oferece indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se deu ao longo da primeira década do século XXI.

Nesse sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular indicam que a relação entre universidade e sociedade, nas palavras de Fleuri (2005), não se configura como uma relação de exterioridade, uma vez que as instituições de ensino superior descortinam processos complexos e contraditórios em suas práticas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Dessa forma, propostas de caráter assistencial e elitista favoreceram e ainda favorecem, paradoxalmente a incursão de movimentos populares na universidade, cuja presença instiga contradições, ocasiona mudanças na vida acadêmica e estimula interações com organizações populares. Tais ações ligadas com movimentos sociais organizados podem possibilitar o reconhecimento de que todas as pessoas são produtoras de conhecimento, assim como pode ressaltar a dimensão dialética, intercultural⁷ e política da *práxis* acadêmico-científica (FLEURI, 2005).

Isaquiél Macedo da Rosa (2011) aponta que a extensão universitária no Brasil é historicamente desempenhada de duas formas: uma como uma via de mão única, também estudada por Botomé (1996), na qual a universidade, ou seja, a academia, prestaria um serviço à sociedade; e a outra como via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos. Uma terceira vertente, na direção da proposta de Freire (2015), vai na contramão dessas duas anteriores, ao propor que a extensão universitária se configure como alternativa para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, ou seja, pensar no *como* é produzido e a *quem* serve.

⁶ Fleuri (2005) cita esse autor a fim de justificar o conceito de entre-lugares. A referência da obra é: BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

⁷ A dimensão intercultural é a aquela que estimula o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos, descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los, cujo compromisso é dar visibilidade a sujeitos e coletivos em condição de desvantagem, na busca por uma sociedade mais justa, mais solidária, mais dialógica e mais equitativa.

Trata-se então, de propor e pensar a extensão popular, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

De acordo com Cruz (2011, p.41),

apesar de constituir uma ação desenvolvida há décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, a denominação Extensão Popular somente veio a ser consolidada há poucos anos. E, ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico.

Pedro Cruz (2011) coloca ainda que é dentro da Universidade que surgem diversas experiências desenvolvidas para as classes populares e, com elas, a *horizontalização* na relação entre o científico e o popular.

A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um *trabalho simples*. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como *trabalho social útil*. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla”. Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (MELO NETO, 2005, s/p).

Desse modo, trazemos algumas considerações em torno da dimensão popular atrelada à extensão, na perspectiva de Cruz (2011 e 2017). De acordo com o autor, podemos compreender a extensão popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado na convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização. Desenvolver a extensão popular pressupõe um radical objetivo de transformação das condições de opressão, de onde emergem as condições de dor, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para o alcance da emancipação das pessoas, do fortalecimento da alteridade e do respeito à diversidade. A extensão popular acontece na realidade social e, por isso, pode ser também compreendida como um processo educativo, calcado em correntes educacionais orientadas pela categoria do popular, ou melhor, na educação popular, de modo a interagir radicalmente com as pessoas, concretizando-se num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais. A extensão popular constitui um arcabouço ético-político-social que não a coloca em concorrência com a extensão em biologia, engenharia, ecologia, cultura, artes, nem em saúde. Trata-se de uma prática identificada com a busca por um referencial humanizador, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra. Nela está explícita a *práxis*, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, de acordo com o autor, estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante de como a extensão vem sendo realizada. Dessa forma, a extensão popular é uma alternativa de superação daquela em que se verifica o equívoco gnosiológico. Vivenciá-la, segundo Cruz (2017), é solidificar

outro tipo de inserção universitária na vida social, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática.

De acordo com Rossana Serrano (2013), a extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontra, na sociedade, a oportunidade de construir a *práxis* de um conhecimento colaborativo, plural e válido, ou seja, de um conhecimento que seja pluriversitário. A partir do retorno de docentes e discentes à universidade, pode ocorrer um aprendizado que, se submetido a uma reflexão teórica, poderá ser adicionado àquele conhecimento. Trata-se de um fluxo que estabelece intenso diálogo de saberes sistematizados, populares e acadêmicos, que estimula a produção de conhecimento por meio do confronto com a realidade concreta, da democratização do conhecimento acadêmico e da participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Serrano (2013) afirma que a extensão popular tem como intencionalidade a conscientização e conseqüente emancipação social, e essa intencionalidade não está separada da função acadêmica social da universidade, que, de acordo com Reinaldo Fleuri (2005), poderia assumir a condição de conversidade.

Humberto Tommasino e autoras/es (2013) ajudam-nos na construção dessa reflexão, quando fazem uma análise em torno das contribuições de Paulo Freire, no que diz respeito à elaboração de um olhar mais aprofundado e enraizado no contexto onde as práticas sociais acontecem. Para essa/es autoras/es, tanto o desenvolvimento como o subdesenvolvimento são considerados por Paulo Freire como temas universais e continentais, que constituem uma unidade epocal, que é um conjunto de ideias e concepções, esperanças, dificuldades, valores e desafios em interação dialética com seus antônimos, a fim de alcançar a plenitude. Para Paulo Freire (2005), o subdesenvolvimento é condição de situação-limite, em que se verifica uma condição de dependência, de colonialidade. E para a superação dessa condição propõe-se a necessidade do desenvolvimento, como se pudesse, a partir disso, garantir a libertação e a emancipação de pessoas. Freire (2005) é claro ao afirmar que a situação-limite vivida – nos países latino-americanos, periféricos, na perspectiva de Enrique Dussel (2007) – é uma totalidade que implica a presença de domínio econômico, cultural ambiental e político das sociedades centrais, dominantes, hegemônicas.

Para alcançar o desenvolvimento, segundo Paulo Freire (2005), seria necessária a superação das contradições básicas da sociedade, a superação do domínio e opressão das classes dominantes sobre as oprimidas. Tommasino e autoras/es (2013) exploram o conceito de *sociedade reinventada*, cunhado por Freire (2005)⁸, que seria possível apenas depois da tomada de poder por parte das classes dominadas. Entende, por isso, de acordo com Rosa María Torres (1987) que um dos maiores desafios a serem enfrentados por aquelas e aqueles que sonham com a transformação estrutural da sociedade, é a necessidade de encarar a tomada de poder e, imediatamente após essa tomada, preocupar-se com a reinvenção do poder tomado.

Reinventar o poder, para Paulo Freire (2005), significa crer em um poder novo, que não teme a crítica e a polêmica, que não se solidifica na defesa da liberdade conquistada depois da tomada de poder, mas que constitua uma liberdade em constante conquista, que se dá a partir da sociedade civil e dos movimentos sociais, que devem estar cada vez mais articulados, decisórios e maiores. Para Tommasino e autores (2013) deve haver permanente escuta e trabalho, devendo inventar múltiplos espaços, múltiplos canais de comunicação, por meio dos quais se aceite permanentemente a crítica popular, sentindo como o povo sente e compreende o momento histórico em que se encontra.

Paulo Freire e Antonio Faundez, no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, em 1985, afirmam que a reinvenção da sociedade requer a reinvenção da produção. Trata-se de uma nova concepção do ato produtivo, que tenha maior participação da população na organização da produção, definindo-se o que, para que e para quem se produz.

⁸ Quando, em 1970, trazia à luz Pedagogia do Oprimido.

Refere-se também à necessidade de uma reinvenção da cultura, da educação e da linguagem.

Para Freire (2005) existem muitas formas da/o opressora/or exercer fortemente a dominação. Utiliza diversas formas que vão desde as mais repressivas àquelas mais sutis. A variação das formas depende de contexto, de circunstância e de situação específica, que funcionam como pano de fundo da relação dominadora/or-dominada/o. A/O dominadora/or conquista e possui a/o dominada/o, nela/e imprimindo a sua forma e a ela/e se introjando. A/Ao dominada/o resta a posição de hospedeira/o.

Dessa forma, um dos grandes desafios da atualidade é justamente desfazer a capacidade que o sistema tem de introjeter suas ideias nas pessoas, fazendo com que a cabeça da/o oprimida/o não seja mais hotel das ideias do opressor, como colocam Paulo Freire e Frei Beto (1988). Por isso, partimos do pressuposto de que a extensão, mais especialmente a extensão popular, pode contribuir com a superação desse desafio.

Para Pedro Cruz (2013), a extensão de caráter popular é aquela que tem origem nas maiorias, ou seja, nas classes populares. É também aquela que tem um posicionamento político-filosófico, que diz algo popular quando expressa um posicionamento claro diante do mundo e carrega uma dimensão propositivo-ativa voltada aos interesses das classes populares, a partir da adoção de um procedimento que incentive a participação e a promoção da cidadania, da emancipação. Talvez seja esse o movimento necessário já indicado por Freire e Frei Beto, ainda em 1988.

Pedro Cruz (2013) afirma também que a extensão popular, como trabalho social, está carregada da dimensão de utilidade, que tem por premissa o investimento na geração de conscientização individual, solidariedade e partilha de subjetividades inconformistas, que caminham rumo à luta coletiva pela vida com justiça e dignidade, orientada pela emancipação social, humana e material.

Para Maria Waldenez Oliveira (2013) a extensão popular revela uma outra prática social acadêmica, estranha ainda às teias da posse e do poder instituídos. É uma prática social acadêmica que prima pela realização do saber, na perspectiva popular, como plena humanização e consagração da experiência humana, de partilha de vida. Desse modo, para a autora, a extensão popular não trata aquelas/as a quem se dirige como receptoras/es passivas/os, ou seja, como depositárias/os do conhecimento construído na academia, tampouco atua com gesto de benevolência, filantropia ou responsabilidade social, mas sim, como *práxis* que tem por raiz o compromisso social que luta contra a desumanização em curso.

De acordo com José Francisco de Melo (2014, p.46)

a extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social na medida em que não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. É, sobretudo, um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa.

Ainda de acordo com Melo (2014), quando a extensão é realizada tendo por base a premissa do trabalho social útil, ela está associada e atravessada pela dimensão do popular – extensão popular. Popular tem aparecido, em muitos casos, como um conceito com diversos e diferentes olhares entre militantes partidários ou de movimentos sociais, evidente em ações políticas de projetos em áreas rurais e urbanas. Somado a esses movimentos, o popular é concebido como tudo aquilo que se deriva do que é institucional, como os sindicatos, grupos de mães, associações de moradores e outros, aquiescendo tudo como uma questão de consciência.

Uma segunda visão externa o popular como algo que está, necessariamente, originado nas classes sociais, em particular na classe trabalhadora, também disseminado em conceitos como: as maiorias, o povo, a população, os mais sofridos ou os excluídos da sociedade. Uma terceira visão vislumbra o popular como algo que se expressa por encaminhamentos dirigidos a essas maiorias, enfim, pautado em procedimentos. Nesta concepção, popular adquire dimensão de uma metodologia que só terá significado quando expressar uma visão de mundo em mudança, contendo em suas ações a dimensão de propor saídas para as situações de miséria vividas pelo povo⁹. Uma quarta visão exige iniciativas no plano político, normalmente originais, que marcam a própria autonomia desses movimentos, construindo um novo tecido social embasado em outros valores e objetivos, expressão de um claro posicionamento político e filosófico sobre o mundo (MELO, p.46-47).

A terceira, bem como a quarta dimensão, traz, fortemente, a compreensão de popular. Assim, ao se pensar a extensão popular, é preciso estabelecer uma definição que passa por movimentos dialéticos inerentes ao próprio conceito, plantado no marco teórico da tradição do fazer extensão, sendo forçosa a atualização dessas ações para as cobranças que são postas por essas maiorias à periferia. Desse modo, a categoria trabalho¹⁰ torna-se crucial para a efetivação desse conceito. Ao acolher a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a ponderar as dimensões fundantes do adjetivo, como a origem e o direcionamento das questões que surgem; o componente político essencial e orientador das ações; e, especialmente, o popular manifestado por metodologias que indiquem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos, a saber: diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo, dentre outros; e utópico: autonomia, liberdade, emancipação e independência, que, atualmente, tornam-se uma exigência da sociedade.

Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o seu exercício resumido apenas a ações de participantes de determinadas organizações sociais, sobretudo estatais. Adquire, como trabalho social, a dimensão de exterioridade, abrangendo ações educativas em movimentos sociais e outros instrumentos organizativos da sociedade civil, ou mesmo a partir do Estado. Como trabalho social útil com a intencionalidade de transformação, direcionado aos setores sociais excluídos, a extensão popular realiza-se no conjunto das tensões de seus participantes em ação e da realidade objetiva. Nessa perspectiva, a extensão popular contém uma metodologia de trabalho social que desenvolva uma visualização maior das contradições do modo de produção dominante, mesmo que os trabalhadores tenham pouca escolaridade e baixa qualificação, elementos promotores de exclusão, sobretudo nesses setores sociais (MELO, 2014, p.47-48).

Por isso, seria possível, junto com as pessoas, sua visão de mundo e sua cultura, criar possibilidades de construir e pensar iniciativas de superação da realidade excludente em que vivem. Mas a concretização das ações educativas deverá estar, precisamente, atrelada a princípios éticos nítidos, com apoio ao coletivo e com preocupações direcionadas às maiorias sociais, como vias de garantir que alternativas sejam possíveis, dificultando a prosperidade de modelos de produção que só sustentem ou fortaleçam os mecanismos de exclusão e da injustiça social (MELO, 2014).

3 Considerações Finais

Tomamos a extensão popular como prática social, uma vez que essa última se sustenta a partir da interação entre as pessoas, considerando o espaço/tempo e suas

⁹ Esse é o popular que qualifica a extensão desenvolvida pela comunidade de trabalho, na pesquisa que dá origem a esse artigo.

¹⁰ Para Melo (2014, p.45-46) "é o trabalho que possibilita o significado da ação social, suas limitações, suas possibilidades e consequências, sem nenhum recurso metafísico. [...] A extensão como trabalho realiza-se como processo constituído através das relações sociais - trabalho social útil com uma determinada intencionalidade. Essa possibilidade de se entender extensão como trabalho social com explícita utilidade opõe-se à visão fragmentada do trabalhador em relação ao processo produtivo, no modo de produção capitalista, determinada pela divisão social do trabalho. Extensão, como trabalho social útil com a intencionalidade de conectar o ensino e a pesquisa, passa a ser agora exercida pela universidade e por membros de uma comunidade sobre a realidade objetiva. É, portanto, um fenômeno educativo com um conteúdo pedagógico derivado de questões da realidade social. Também é prestadora de serviço sem ter essa finalidade. Pode, ainda, realizar alguma assistência sem se tornar uma política compensatória assistencial".

intencionalidades. De acordo com Freire (2015), essa prática deve ter, então, por princípio, o diálogo amoroso, que direciona para o humanismo verdadeiro, no exercício dialógico, desprovido da tentativa de invasão, de manipulação e, também, sempre empenhado na transformação constante da realidade.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2015, p.65).

A extensão popular, portanto, pode promover o encontro amoroso de homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, o transformam e, o transformando, o humanizam para a humanização de todas e todos (FREIRE, 2015).

Além disso, a extensão popular enquanto prática social pode desvelar, também, em seu processo de construção, uma integração intensa entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social, conformando uma série de práticas que não se bastam em apenas fazer, pois – essencialmente – compõem-se como experiências onde há debate por meio de perguntas, registro, memória, sistematização, diálogo de experiências vividas, de saberes sobre/da vida, seja popular ou científico. Desse modo, a pesquisa estaria atrelada à construção de conhecimentos a partir da reflexão em torno das experiências vividas, o que vai gerar conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações, ou seja, o ensino. E, tomando a realidade concreta, como nos propõe Freire (2008), pode surgir a dimensão da extensão popular como movimento social, que tem por compromisso a busca e construção de uma sociedade justa, intercultural, amorosa, solidária e democrática, que prima pela alteridade e pela emancipação das pessoas, como defende Cruz (2017). E por último, essa prática pode ser capaz também de estimular a produção do conhecimento conversitário, no sentido proposto por Fleuri (2005).

Avançar na produção de conhecimentos científicos emancipadores, ou seja, de um conhecimento conversitário, foi e é um desafio possível de ser enfrentado, uma vez que o posicionamento crítico comprometido com a realidade deve permear e, por isso, potencializar a realização de ações que possibilitem a transformação social. Desse modo, a extensão que se afirma popular se funda em uma relação dialética entre o campo de atuação ético e prático, alimentando ideais, sonhos e esperanças que permitam às pessoas agirem de modo a alcançar uma outra forma de viver coletivamente. Por isso, quando fazemos extensão popular, nutrimos uma perspectiva teórica e epistemológica para a extensão universitária que seja capaz de sugerir caminhos possíveis para outras realizações entre a universidade e a sociedade, e entre a sociedade e a universidade, ou seja, em ambos os sentidos. Esse movimento somente ganha significado a partir da solidariedade, da busca pelo enfrentamento da desumanização em curso, pela fraternidade praticada e recheada de amorosidade, de alteridade e de valorização da vida. Fazer extensão popular é fazer educação popular, é fazer educação ambiental popular, é produzir conhecimento conversitário, com o qual nós podemos ousar acreditar na utopia de um movimento em busca do *ser mais*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; OLIVA, Vagner José. A extensão universitária como atividade fim. In: SILVA, Catia Antonia da; COELI, Poliana (orgs). **Interagir: pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 27-36, jan./jun. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. In: L. de A. Rego & A. Pinheiro (Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de Campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR; Caxias do Sul - RS: EDUCS, 1996.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (org). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.

_____. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro, et al. **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa-PB: Editora CCTA, 2017.

_____. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da Universidade. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A universidade brasileira e sua inserção social. In. CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (Orgs). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1.ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DUARTE, Júlio César P. **Extensão universitária**: função própria ou filosofia de ação da universidade? Disponível em <<http://www.ucg.br/flastilartigos/extensaouniversitaria.htm>>. Acesso em 19 Set. 2016.

DUSSEL, Enrique Domingos. **20 teses de política**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. 184p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira**., v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. In. **VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária**. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, Brasil. [Acesso em 02 de Nov. 2014].

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. A Extensão Popular no trabalho comprometido com as classes populares. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, MEC/ISEB, 1960.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, extensão popular e pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. **VI Encuentro – Corredor de las ideas del cono sur “Sociedad civil, democracia e integración”** – Montevideo – 12 marzo 2004. Salón 3 – Educación – Educación Superior.

TAUCHEN, Gionara; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga; VIERO, Tatiane Vedoin. Políticas, concepções e ações de Extensão na Educação Superior Brasileira. In. **Momento**, Rio Grande, 21 (1): 9-28, 2012.

TOMMASINO, Humberto et al. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

TORRES, Rosa María. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.