



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS**



**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
CARLOS: (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

**ANA LUIZA SALGADO CUNHA**

**SÃO CARLOS - SP  
2019**

ANA LUIZA SALGADO CUNHA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
CARLOS: (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.  
Orientadora: Professora Doutora Aida Victória Garcia Montrone.  
Linha: Práticas Sociais e Processos Educativos

SÃO CARLOS, SP  
2019

Salgado Cunha, Ana Luiza

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS: (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO POPULAR /  
Ana Luiza Salgado Cunha. -- 2018.  
273 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: Aida Victória Garcia Montrone

Banca examinadora: Aline Guerra Aquilante; Luiz Gonçalves Jr; Valéria  
Oliveira de Vasconcelos; Edgar Pereira Coelho

Bibliografia

1. Extensão Universitária. 2. Educação Popular. 3. Processos Educativos.  
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



---

Folha de Aprovação


---


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de Tese de Doutorado do(a) candidato(a) Ana Luiza Salgado Cunha, realizada em 06/12/2018:

  
Prof(a). Dr(a). Aida Victória Garcia Montrone  
UFSCar


  
Prof(a). Dr(a). Aline Guerra Aquilante  
UFSCar

  
Prof(a). Dr(a). Luiz Gonçalves Jr.  
UFSCar

  
Prof(a). Dr(a). Valéria Oliveira de Vasconcelos  
UNISAL

p/   
Prof(a). Dr(a). Edgar Pereira Coelho  
UFV

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Edgar Pereira Coelho e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Ana Luiza Salgado Cunha.

  
Prof(a). Dr(a). Aida Victória Garcia Montrone  
Presidente da Comissão Examinadora  
UFSCar

Esse estudo foi realizado dentro do quadro de pesquisas do grupo “Práticas Sociais e Processos Educativos” da Universidade Federal de São Carlos ([www.processoseducativos.ufscar.br](http://www.processoseducativos.ufscar.br)).

A área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2004, p.73).

---

## DEDICATÓRIA

---

Às (a)gentes de transformação que não se silenciam, nem se silenciaram mesmo em tempos de tanta barbárie. Aos que lutam com seus corpos e espíritos por justiça social. À(s) Marielle(s), Moa's, Paulos(s), Dilma(s), Lula(s), Milton(s), Olga(s), Simone(s), Chico(s), Maria(s) e José(s), que não fogem à luta diária por um outro mundo possível. Não vai ter arrego! Ou somos todos humanos de direitos ou não lhes daremos sossego!

---

Sendo tudo que pude, batalhei por este momento, e agora agradeço:

À minha Mãe, sempre à frente de seu tempo, que me ensinou sobre luta, afeto e sobre ser mulher, e que, contrariando as previsões, não me ensinou a cozinhar e disse: “vá ser doutora, minha menina”. Ao meu Pai, que andava 18km de bicicleta para estudar, e não mediu esforços diários para me fazer “estudada” também; que fala de mim com orgulho e que me ensinou sobre o lugar da esquerda na luta. Ao meu irmão, minha metade, pela coragem de ser lindamente quem é, e com isso me dar coragem, acreditando em mim. Por me incentivar e estar ao meu lado sempre.

À Vovó Zezé, meu encanto, raiz de amor, de ética e de fé. Meu primeiro e maior exemplo no mundo da educação. A ela que, no alto dos seus 92 anos, vive com a jovialidade de quem já enfrentou um mundo inteiro e nele sobrevive com amor.

Às figuras humanas e políticas de Lula e Dilma – com quem a história ainda há de se desculpar – que, embora controversos como qualquer pessoa pública, ensinaram em suas lutas a crermos na capacidade de ser bem mais do aquilo que nos disseram que poderíamos ser.

As professoras e aos professores do PPGE/UFSCar, pela acolhida, e à Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, por me ajudar a “sulear” meus caminhos na pesquisa.

Às entrevistadas e aos entrevistados, pela generosidade de suas companhias e informações dialogadas com riqueza e leveza. Nossos encontros foram de grande aprendizado.

À Victória, minha orientadora, pela confiança em uma “forasteira”, pelo olhar atento, pelo respeito e pelas contribuições ao longo destes quatro anos de intenso aprendizado.

Às companheiras e aos companheiros da banca. À Valéria, que entendeu e respeitou meu modo “metralhadora” de ser, e enriqueceu e inspirou em cada palavra dada; ao Luiz e todo seu cuidado com as palavras, me lembrando que são elas o despertar de nossa forma de ver o mundo, e por suas pertinentes contribuições; à Aline, pela gentileza, mostrando que epistemologias e leveza podem caminhar juntas; e ao Edgar, professor e amigo, que contribui em meu viver diário por outro mundo possível.



À memória de Cida Zambon, sempre doce e afetiva em nossa disciplina e diálogos freirianos, e que tão precocemente nos deixou esse ano. Evoé!

Ao Glauber, colega de doutorado, meu amigo e amor, pela companhia desde o primeiro ano desta jornada e para além dela. Pelas descobertas em Sanca, em Minas, na Bahia e em além-mar. Por dividir comigo planos, sorrisos e ideais de vida e mundo melhores.

À Leide, Zuca, Gláucia, Benjamin e Navar, que lá da “Conquistinha de açúcar” me acolheram como se eu fosse de casa, mostrando o melhor “do que ‘os baianos’ têm”.

Aos colegas de linha da pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos que, entre trocas, angústias, cafés e cervejas compartilhadas, abriram meu horizonte. Cada uma e cada um, com suas brilhantes ideias de pesquisa, me deixaram encantada.

À Vivian, Mari, Kergi, Rafa, Bia e Miriã, o “grupo da Victória”, pelos saberes e sabores dialogados. A eles que fizeram das tardes de reuniões mais alegres e esperançosas.

Às alunas e alunos da UFSCar, dos quais tive o prazer de ser professora em 2016, tão generosos e bons no diálogo, que mais me ensinaram do que puderam comigo aprender.

Ao Pedro, Thalyse e Silvana, minha panelinha de barro, parceiros tão preciosos. À Jansen, Sandra, Clóris, Carlos, Karina, Têca, Katiá, Martha, Amy, Tyler e Hamilton, que fizeram meu tempo em Sanca para, muito além do doutoramento, ser feliz. A eles, que deram vida aos meus dias e fizeram de Sanca casa, mesmo que estivéssemos quase todos tão longe das nossas casas.

À Ana Santos, parceira que Viçosa me deu, Paris acolheu e com quem outros dias e sonhos ainda serão compartilhados.

À Raquel, que me incentivou a lutar por este doutorado e nele permanecer, que me acompanhou em todos os meus desassossegos da jornada e tornou mais leves os caminhos por ela.

À Solange, por compartilhar as dores e as delícias de um longo processo de (re)construção de conhecimentos e de nós mesmas.

À Fifis, amiga dos tempos de escola, que mesmo com tudo tão diferente, permaneceu.

Às minhas e meus de sempre, meu grupo: Morango, que contribuiu diretamente com esta pesquisa ao ser minha parceira nas transcrições; Duo, Karini, Kju, AnaLu e Ari, com quem conto diariamente como parte fundamental de minha vida.

À Laura, Caleb, Felipe e Juninho, por também estarem sempre por perto com carinho e bons sorrisos.

À Jorgete, titia, Elisa e Taísa, pelo carinho e doçura de sempre.

À Patrícia, que veio para ficar, viu o sonho do doutorado ser construído e de muitos modos tornou mais leve esse caminho com nossas inúmeras “horinhas de descuido”.

À CAPES, pela bolsa PDSE que me permitiu viver um dos maiores sonhos de minha vida: conhecer Portugal. À Coimbra, cidade dos amores, especialmente à Malta: Cintia e Sophia, Edir, Enrico, Pedro e Aline, Emilie, Zana, Maílson, Guélmer e Zé, Thais, Silvinha, Duda, Hélivio, Sandro e Vivian – aqueles que fizeram com que Coimbra fosse para ser feliz.

Ao CES pela recepção e acompanhamento durante esse período significativo em minha pesquisa de doutoramento em Coimbra e em minhas experiências de vida. Em especial à Professora Teresa Cunha, que me orientou neste período.

À Coimbra – “do choupal, de amores sem igual”, à Universidade de Coimbra – velha senhora tão sabida e ao, mesmo tempo, tão efervescente de juventude, e ao Centro de Estudos Sociais, sonho antigo realizado de forma muito feliz e reflexiva.

Aos Preteridos - Gui, Li, Karini, Carla, Kayo, Fernando e Nego - meus preferidos, com que compartilho o enlaçamento mais bonito de todos: o sangue e o coração.

À memória de Leandro, que me disse que há muito tempo eu já era doutora na vida. À Lujan, minha comadre, e à Gabi, minha menininha, pelo sorriso e abraço apertado.

À Tia Taú, valente, com quem os laços só se estreitam, minha amiga e minha mãe também.

À Família Salgado, força, alicerce e bando de malucas e malucos que vivem como os três mosqueteiros “melhorados”, pois somos muito mais que três e vivemos todos por todos.

Às companheiras e companheiros do Comitê Lula Livre e da Frente Feminista de Viçosa, pelo encorajamento e pelo renascer da esperança na histórica luta travada nas eleições presidenciais de 2018. Sejamos unidas, protejemo-nos uns aos outros, pois resistiremos.

Aos que me incentivaram ao longo da vida dizendo que eu podia, e também aos que disseram que eu não podia, pois, de formas diferentes, me impulsionaram sempre à frente.

<b>PARTE 1 - CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO – DA EXTENSIONISTA PESQUISADORA À TESE DE DOUTORAMENTO....</b>	<b>01</b>
AS TRILHAS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA.....	02
Cinco meses em Portugal – vivendo a Ecologia de Saberes.....	10
PARA CONTINUAR A CONVERSA: INTRODUÇÃO.....	24
<b>PARTE 2 - CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – NOSSOS PASSOS.....</b>	<b>31</b>
DELINEANDO OS PASSOS DA CAMINHADA.....	32
<b>PARTE 3 - INVESTIGAÇÃO TEÓRICA – DIÁLOGOS ENTRE PENSAMENTOS.....</b>	<b>51</b>
PRÁTICA SOCIAL E PROCESSOS EDUCATIVOS - A PESQUISA.....	52
ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE, O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	61
UNIVERSIDADE, CONHECIMENTO E PARADIGMAS EMERGENTES.....	87
EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRIA E COMPROMISSO.....	103
<b>PARTE 4 - O INÉDITO VIÁVEL: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO POPULAR – ANÁLISES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>124</b>
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSCAR: A ARQUEOLOGIA DE UM MODELO EM 2016.....	125
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIAS, CONCEPÇÕES, DIÁLOGOS E SABERES.....	141
COLABORADORAS E COLABORADORES – UM BREVE PERFIL.....	142
A - PERTENCIMENTO E ENVOLVIMENTO – SUBJETIVIDADE E PRÁXIS	147
B - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO...	159
C-A PRÁTICA SOCIAL EXTENSIONISTA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE DELA EMERGEM.....	175
D- EDUCAÇÃO POPULAR: EXTENSÃO COMO PRÁXIS DE (A)GENTES DE TRANSFORMAÇÃO.....	185

ANÁLISE GERAL – DO ESTUDO À TESE.....	201
<b>PARTE 5 - APONTAMENTOS, PISTAS E DEVIRES – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>254</b>

Esta pesquisa investigou processos educativos que emergem da relação entre os sujeitos através da Extensão Universitária. A escolha do tema deveu-se à compreensão de que a relação dialógica entre sujeitos nos grupos de Extensão Universitária pode configurar-se enquanto um processo formativo que busca a superação das desigualdades e das discriminações de sujeitos historicamente oprimidos, pautando-se em estratégias de resistência, luta e emancipação em aproximações com a Educação Popular. O objetivo desta pesquisa foi de descrever e compreender experiências de grupos de Extensão Universitária em processos de construção do conhecimento e de seus (des)encontros com a Educação Popular. A metodologia utilizada foi pautada em uma revisão bibliográfica referente à produção de conhecimentos em temáticas sobre Universidade, Extensão Universitária e Educação Popular que nos permitiram construir a base teórica desta Tese. Através de um mapeamento do perfil da Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos, pudemos construir uma arqueologia da mesma nesta Universidade no ano de 2016 e, deste mapeamento, encontrar coordenadoras e coordenadores de projetos extensionistas com os quais dialogamos em forma de entrevista. A análise de dados se deu pela Análise de Conteúdo, nos levando a organização dos dados em quatro grandes categorias: A -pertencimento e envolvimento; B- Extensão Universitária como conceito em construção; C- a prática social extensionista e os processos educativos que dela emergem; e D- Educação Popular: Extensão como práxis de (a)gentes de transformação. Os resultados apontaram a força da Universidade pública brasileira enquanto instituição social, formadora e formativa, dando pistas do fortalecimento da Educação Popular através da Extensão Universitária. Ainda, apontaram que as práxis de Extensão Universitária produzem processos educativos. Os resultados mostram também a possibilidade de reconfiguração dos currículos universitários nos quais Extensão Universitária possa ser orientadora sob a perspectiva da experiência como prática social formativa, destacamos a Extensão Universitária como atividade-meio da Universidade, formadora – de estudantes, docentes, técnicos e de pessoas da comunidade. Outro apontamento é o comprometimento da UFSCar com áreas ainda ditas alternativas, com uma considerável abertura da instituição à outras propostas de construção de conhecimento. Ainda, encontramos uma complexidade de definições de Extensão Universitária, resultado do processo histórico-social, o que lhe dá caráter plural e funções múltiplas. Sobre o encontro da Extensão Universitária com a Educação Popular, este estudo apontou a segunda como práxis educativa que valoriza saberes do povo e suas realidades, implicando numa melhor leitura de realidade social, política e econômica. Todos os apontamentos corroboram com a tese de que a Extensão Universitária, em seus (des)encontros com a Educação Popular, produz processos educativos para um outro mundo possível, horizontal e dialógico.

**Palavras-Chave:** Processos Educativos; Extensão Universitária; Educação Popular.

This research investigated educational processes that emerge from the relationship between subjects through the University Extension. The choice of the theme was due to the understanding that the dialogical relationship between subjects in the groups of University Extension can be configured as a formative process that seeks to overcome the inequalities and the discriminations of historically oppressed subjects, based on strategies of resistance, struggle and emancipation in approaches to Popular Education. The purpose of this research was to describe and understand experiences of University Extension groups in processes of knowledge construction and their (dis) encounters with Popular Education. The methodology used was based on a bibliographical review regarding the production of knowledge in thematic on University, University Extension and Popular Education that allowed us to build the theoretical basis of this thesis. Through a mapping of the University Extension profile at the Federal University of São Carlos, we were able to build an archeology of this University in 2016 and, from this mapping, to find coordinators and coordinators of extension projects with whom we dialogued in the form of an interview. The analysis of data was done by Content Analysis, leading us to organize the data into four broad categories: A -pertainment and involvement; B- University Extension as a concept under construction; C- social extensionist practice and the educational processes that emerge from it; and D- Popular Education: Extension as praxis of (a) people of transformation. The results pointed to the strength of the Brazilian public university as a social, formative and formative institution, giving clues to the strengthening of Popular Education through University Extension. Also, they pointed out that the University Extension praxis produce educational processes. The results also show the possibility of reconfiguring the university curricula in which University Extension can be orientated from the perspective of the experience as a social formative practice, and we stationed the University Extension as a medium-activity of the University, a teacher - training center for students, teachers, technicians and community people. Another point is the UFSCar's commitment to areas still known as alternatives, with a considerable opening of the institution to other proposals for building knowledge. Still, we find a complexity of definitions of University Extension, a result of the social-historical process, which gives it plural character and multiple functions. On the meeting of the University Extension with Popular Education, this study pointed to the second as an educational praxis that values knowledge of the people and their realities, implying a better reading of social, political and economic reality. All the notes corroborate with the thesis that the University Extension, in its encounters with Popular Education, produces educational processes for another possible, horizontal and dialogical world.

**Key Words:** Educational Processes; University Extension; Community Education.

Se investigó los procesos educativos que surgen de la relación entre los sujetos de los pájaros detrás de Extensión Universitaria. La elección del tema se debió a la comprensión de que la relación dialógica entre sujetos en los grupos de Extensión Universitaria puede configurarse como un proceso formativo que busca la superación de las desigualdades y de las discriminaciones de sujetos históricamente oprimidos, pautándose en estrategias de resistencia, lucha y emancipación en aproximaciones con la Educación Popular. El objetivo de este estudio fue describir y comprender las experiencias de los grupos de extensión universitaria en el proceso de construcción del conocimiento y sus reuniones (ONU) con el Pueblo 's de Educación. La metodología utilizada fue pautada en una revisión bibliográfica referente a la producción de conocimientos en temáticas sobre Universidad, Extensión Universitaria y Educación Popular que nos permitieron construir la base teórica de esta Tesis. A través de un mapeo perfil de Extensión Universitaria de la Universidad Federal de San Carlos, podríamos construir una arqueología de esta misma Universidad en 2016, y esta asignación, la búsqueda de los coordinadores y coordinadoras de los proyectos de extensión con la que nos diálogo como una entrevista. El análisis de datos se dio por el Análisis de Contenido, llevando la organización de los datos en cuatro grandes categorías: A -pertencimiento e implicación; B- Extensión Universitaria como concepto en construcción; extensión C para practicar los procesos sociales y educativos que se desprenden de ella; y D- Educación Popular: Extensión como praxis de (a) gentes de transformación. Los resultados apuntaron la fuerza de la Universidad pública brasileña como institución social, formadora y formativa, dando pistas del fortalecimiento de la Educación Popular a través de la Extensión Universitaria. También señalaron que la praxis de Extensión Universitaria producen procesos educativos. Los resultados también muestran la posibilidad de reconfiguración de los planes de estudios universitarios en el que se puede Extensión Universitaria guiando desde la perspectiva de cómo EXPE práctica social formativa, d estacado la Extensión Universitaria como la actividad a través de la Universidad, formando - estudiantes, maestros, entrenadores y miembros de la comunidad. Otra nota es el compromiso de la UFSCar con áreas alternativas todavía se habla, con una abertura considerable de la institución a otras propuestas de construcción de conocimiento. Aún, encontramos una complejidad de definiciones de Extensión Universitaria, resultado del proceso histórico-social, lo que le da carácter plural y funciones múltiples. Sobre la reunión de Extensión Universitaria en Educación Popular, este estudio identificó el segundo como praxis educativa que valora el conocimiento de las personas y sus realidades, lo que implica una mejor lectura de la economía social, política y. Todas las notas corroboran la tesis de que la extensión de la Universidad, en sus reuniones con el Pueblo 's de Educación, produce los procesos educativos a otro mundo posible, horizontal y dialógica.

**Palabras Claves:** Procesos Educativos, Extensión Universitaria, Educación Popular.

---

**LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – momento de estudos no CES.....	13
Imagem 2 – Seminário Processos Educativos em Práticas Sociais Quotidianas no Brasil Contemporâneo.....	14
Imagem 3 – uma das aulas magistrais do Professor Boaventura de Sousa Santos	15
Imagem 4 - Meus livros e nada mais, aula ministrada por Adriana Calcanhoto na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.....	18
Imagem 5 - Dialogar: perspectivas do cenário social e político do Brasil, com o professor Ciro Gomes, promovido pela Apeb-Coimbra.....	18
Imagem 6 - A Utopia europeia vista do Brasil, com o Professor Renato Janine Ribeiro, na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.....	19
Imagem 7 – Evento Trabalho Sexual é trabalho? Conversa aberta realizada pela Apeb na Universidade de Coimbra.....	19



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão Bibliográfica quanto à temática da tese.....	35
Quadro 2 - Revisão Bibliográfica quanto às temáticas encontradas.....	36
Quadro 3 – Características da Extensão Universitária Popular.....	40
Quadro 4 - Possíveis Atividades de Extensão Universitária Popular por Tipo..	42
Quadro 5 – Caminhos do pensamento teórico-metodológico.....	48
Quadro 6 – Tipos de Atividades de Extensão Universitária na UFSCar.....	127
Quadro 7 – Descrição das categorias de análise.....	148
Quadro 8 - Perfil das colaboradoras e dos colaboradores da pesquisa.....	146
Quadro 9 - Quantidade de Atividade por Tipo em cada Setor.....	250

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de exclusão baseado no binômio totalidade/exterioridade.....	21
Figura 2 - Mapa da América do Sul invertido – nosso Norte é o Sul.....	57
Figura 3 - Relação entre Totalidade e Exterioridade.....	59
Figura 4 - Linha do tempo – histórias cruzadas entre Universidade, Extensão Universitária e Educação Popular.....	86
Figura 5- Movimento de Educação Libertadora.....	120
Figura 6 - Dimensões da Educação Popular, por Esclárin (2003).....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 - Número de Programas de Extensão na UFSCar nos últimos 15 anos....	126
Gráfico 2 - Atividades de Extensão Universitária por Tipo.....	128
Gráfico 3- ACIEPEs por setor.....	131
Gráfico 4 - Consultoria/Assessoria por Setor.....	133
Gráfico 5 - Número de Projetos por Setor.....	135
Gráfico 6 - Número de Cursos por Setor.....	137
Gráfico 7- Número de Eventos por Setor.....	138
Gráfico 8 - Número de Publicações e Produtos por Setor.....	139

## LISTA DE SIGLAS

ACIEPEs - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

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

AInUFSCar - Agência de Inovação da UFSCar

Bco - Biblioteca Comunitária da UFSCar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CES – Centro de Estudos Sociais

CIE-ES - Centro de Integração Empresa-Escola

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODAE - Coordenação de Atividades de Extensão

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CCA - Centro de Ciências Agrárias

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCA - Centro de Ciências Agrárias

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologias

CCHAB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas

CCN - Centro de Ciências da Natureza

CCPed - Coordenação do Curso de Pedagogia

CCS - Coordenadoria de Comunicação Social

CNFP - Coordenadoria do Núcleo de Formação de Professores

DCA - Departamento de Ciências Ambientais/Sorocaba

DCAm - Departamento de Ciências Ambientais

DEMEc - Departamento de Engenharia Mecânica

DEMa - Departamento de Engenharia de Materiais

DEFMH - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana

DAC - Departamento de Artes e Comunicação

DCF - Departamento de Ciências Fisiológicas

DCHE - Departamento de Ciências Humanas e Educação

DCI - Departamento de Ciências da Informação

DCNME - Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação

DTPP - Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

DB - Departamento de Botânica

Numi-EcoSol - Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária

DENef - Departamento de Enfermagem

DEP - Departamento de Engenharia de Produção

DEE - Departamento de Engenharia Elétrica

DEd - Departamento de Educação

DeCo - Departamento de Economia

DEQ - Departamento de Engenharia Química

DBPVA - Departamento de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal

Dcomp - Departamento de Computação

DCSo - Departamento de Ciências Sociais

DEQ - Departamento de Engenharia Química

DDR - Departamento de Desenvolvimento Rural

Des - Departamento de Estatística

DeAMO – Departamento de Assistência Médico e Odontológica

DF - Departamento de Física

DEBE - Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva

Dfisio - Departamento de Fisioterapia

DECiv - Departamento de Engenharia Civil

DFQM - Departamento de Física, Química e Matemática

DGE - Departamento de Genética e Evolução

Dbio - Departamento de Biologia

DBPVA - Departamento de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal

DBV - Departamento de Biotecnologia Vegetal

DC - Departamento de Computação

Dbio - Departamento de Biologia

DHb - Departamento de Hidrobiologia

DGero - Departamento de Gerontologia

DL - Departamento de Letras

DGTH - Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades/Sorocaba

DTAiSER - Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Socioeconomia Rural

DTO - Departamento de Terapia Ocupacional

DCAm - Departamento de Ciências Ambientais

EUA – Estados Unidos da América

FDV – Faculdade de Viçosa

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituições de Ensino Superior

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

MEC-USAID - Ministério da Educação - United States Agency for International Development

MINTER – Ministério do Interior

NIEG - Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo

PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

PROEXTE - Programa de Fomento à Extensão Universitária

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PPGGC - Pró-Reitoria de Pós-Graduação em Gestão Clínica

ProAce - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

ProEx - Pró-Reitoria de Extensão

ProGrad - Pró-Reitoria de Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

R - Reitoria

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UC – Universidade de Coimbra

UDF - Universidade do Distrito Federal

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

---

**CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO – DA EXTENSIONISTA  
PESQUISADORA À TESE DE DOUTORAMENTO**

A América Latina não quer, nem tem qualquer razão para querer, ser massa de manobra, sem vontade própria. (Gabriel García Márquez, durante o discurso pela conquista do Prêmio Nobel de Literatura de 1982)



## AS TRILHAS QUE ME LEVARAM A ESTA PESQUISA

Provoca-me engulhos, confesso, ler alguns trabalhos valiosos de certos sociólogos, politólogos, economistas ou historiadores que escrevem em código. A linguagem hermética nem sempre é o preço inevitável da profundidade. Em alguns casos pode estar simplesmente escondendo uma incapacidade de comunicação, elevando-a a categoria de virtude intelectual. Suspeito que o fastio serve, dessa forma, para bendizer a ordem estabelecida: confirma que o conhecimento é um privilégio das elites. (Eduardo Galeano, Posfácio, em *As veias abertas da América Latina*)

Em tempos em que a academia exige uma escrita fria, medida e sistemática, a oportunidade de escrever sobre minha trajetória acaba por consistir um prazeroso desafio, pois me leva a relembrar momentos decisivos em minha vida acadêmica e profissional, elucidando, a mim mesma - e a quem me dá o prazer de sua leitura - os processos que teceram meu currículo e meus caminhos sob a ótica de minhas memórias, agora escritas.

Minha compreensão é de que o avanço se dá na superação do enquadramento do objetivismo científico que reduz nossas visões de mundo. Acredito também que a finalidade do conhecimento é a busca constante pelas melhores formas de atender às necessidades humanas em seus anseios de conscientização, sensibilidade e emancipação. Necessária é a pesquisa que se paute em saberes compartilhados, experiências sociais e saberes horizontalmente valorizados, evidenciando a práxis<sup>1</sup> como opção epistemológica que respeita o cotidiano através do empenho em, coletivamente, subverter e transformar a realidade, relativa, inacabada e histórica. Nenhuma linha destas mais de 200 páginas é neutra; todas elas carregam meus anseios, ideologias, pertencimentos, equívocos, e meus modos de ser, ver e estar no mundo.

Antes de tudo, sou mulher. Sou também latino-americana, brasileira, da zona da mata das Minas Gerais. De uma cidade do interior, com menos de 100 mil habitantes, e que abriga uma grande Universidade Federal, a de Viçosa, UFV. Eu nasci no mesmo ano que nasceu a Constituição Federal Brasileira, de 1988. Nasci quando o país tornou-se constitucionalmente livre com aquela que veio a ser chamada de “constituição cidadã”. Este ano, 2018, no dia 05 de outubro, a Constituição fez 30 anos desde sua promulgação; no dia 28 de outubro tivemos o resultado das eleições presidenciais e; no dia 29, também de outubro, eu fiz 30 anos.

A Educação foi a área que escolhi e pela qual me senti escolhida para me

---

<sup>1</sup> Ao nos referimos à *práxis*, queremos reforçá-la como forma de pensar a relação teórica e prática acadêmica, levando à compreensão das condições de produção e à ação do conhecimento. Assim, a *práxis* é atividade real e subjetiva, fundada na relação com o mundo, com fins de transformação por meio da produção de pensamento/ação (VÁSQUEZ, 1977).

desenvolver acadêmica e profissionalmente. A escolha do curso de Pedagogia foi facilmente realizada, uma vez que estudar e entender sobre a Educação e ser professora integravam um projeto de vida que nasceu antes de mim mesma: cresci numa família de educadoras, de mulheres que se comprometeram com a docência. Assim como minha avó, hoje com 91 anos, minha mãe, tias e primas, a Educação enquanto trabalho e pertencimento sempre esteve em mim. Em março de 2007 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, em minha terra natal, Viçosa, Minas Gerais. Descontente com o primeiro semestre do curso, incomodada com o enquadramento acadêmico que reduzia o aprendizado à sala de aula, em julho daquele mesmo ano procurei o professor Milton Ramon Pires de Oliveira, do Departamento de Educação, coordenador da Ludoteca/UFV<sup>2</sup>, ao qual solicitei participar como estagiária voluntária no projeto e que generosamente me acolheu como parte da equipe.

A partir de então, passei a atuar na Ludoteca, trabalhando em equipe, planejando e preparando atividades lúdicas, recebendo as crianças e com elas desenvolvendo atividades diversas. Trabalhávamos também com as ações Itinerantes, através das quais nos deslocávamos até as escolas da cidade para realização do projeto. Ao longo de minha participação, passei a observar o distanciamento das professoras em relação às atividades lúdicas das quais seus alunos e alunas participavam. Na grande maioria das vezes, elas não participavam conosco e com as crianças das propostas lúdicas. Diante de tal observação, e com base nas discussões realizadas nos grupos de estudo, percebemos a necessidade de trabalhar conceitos e ações de ludicidade direcionadas especificamente para práxis docente. Com isto, no ano de 2009, junto com a professora Esther Giacomini Silva, também coordenadora da Ludoteca, iniciamos a elaboração e a execução de um projeto de Extensão Universitária, chamado “Brincar na escola, por que não?! – a incorporação do lúdico à prática pedagógica dos professores”, no qual assumi a condição de bolsista.

O projeto consistiu na proposta de mobilização de professores da rede pública da cidade de Viçosa para sistematização de subsídios acerca do conceito de ludicidade e suas

---

<sup>2</sup> A Ludoteca/UFV é um espaço de interação lúdica dentro da Universidade Federal de Viçosa, focalizando atividades para o público infantil, de 02 a 12 anos de idade, atendendo alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Viçosa e microrregião. A sede da Ludoteca fica na Casa 01 da Vila Gianetti/UFV e dispõe de espaços e recursos lúdicos variados como jogos manipulativos, sala de dramatização, sala de contação de histórias, sala de artes e área de brincadeiras livres. A Vila Gianetti é um espaço territorial da UFV composto de casas – antigas residências de docentes – que hoje abrigam, cada uma, algum órgão, departamento ou divisão da Universidade. As Casas são numeradas, sendo a que pertence à Ludoteca é a de número 01.

potencialidades no espaço escolar. Permaneci na Ludoteca/UFV e no projeto de extensão até dezembro do ano de 2010, quando finalizei minha graduação em Pedagogia, tendo toda essa experiência como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se constituiu num relato de experiência intitulado “O lúdico na escola – construindo estratégias para formação docente”. Posso afirmar que concluí com segurança a minha graduação pelo fato de vivenciar experiências repletas de sentido ao longo daqueles anos. Ao concluir meu TCC, fiz a seguinte dedicatória: “a toda equipe da Ludoteca/UFV, lugar de trabalho, aprendizado, carinho e diversão, onde ganhei oportunidades, colegas, amigos e redescobri coisas valiosas. Foi na ‘casinha 1’ que tudo fez sentido”. Foi então que percebi que o que me toca sempre foi (e ainda é) uma de minhas grandes buscas, pois precisa fazer sentido para ser feito.

Ainda ao longo da graduação experienciei outros momentos que incidiram decisivamente em minha trajetória, com destaque para a minha atuação na Semana do Fazendeiro<sup>3</sup> da UFV, nos anos de 2007, 2008 e 2009, evento do qual participei como estagiária. Aprovada em processo seletivo simplificado, assumi durante a semana a função de estagiária-acompanhante, direcionando e acompanhando cursistas a dias de campo e cursos de formação em áreas diversas. Em 2010, convidada pelo Pró-Reitor de Extensão da UFV, assumi a função de estagiária da Secretaria Permanente do evento, pertencente à Divisão de Extensão, e assim o fiz de fevereiro a junho de 2010, executando atividades de planejamento, organização e execução da então 85ª Semana do Fazendeiro - função da qual me afastei apenas em julho do mesmo ano, quando fui selecionada para participar do Projeto Rondon<sup>4</sup>.

Para contextualizar, em novembro de 2009, me inscrevi no processo de seleção desse Projeto, que consistiu, basicamente, numa carta de apresentação com intenções e possibilidades de contribuição nas atividades. Na época, fui selecionada como primeira suplente do curso de Pedagogia e convidada a participar do treinamento para o Projeto. Assim, participei do treinamento oferecido pela Universidade durante um mês, mas não da viagem. No ano seguinte, em maio de 2010, me inscrevi novamente para o projeto e fui aprovada para a “Operação Rei do Baião”.

---

<sup>3</sup> Evento de Extensão Universitária promovido pela Universidade Federal de Viçosa desde o ano de 1929, considerado a primeira atividade extensionista sistematizada do Brasil, a qual oferece atividades de formação diversas em muitas modalidades e temáticas.

<sup>4</sup> O Projeto Rondon, coordenado pelo Ministério da Defesa, é um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários, realizado em parceria com diversos Ministérios e com apoio das Forças Armadas. Conta com a colaboração dos Governos Estaduais, Prefeituras Municipais e de empresas parceiras (<https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/>)

No dia 13 de junho, ainda em Viçosa, iniciamos<sup>5</sup> a seleção, organização e planejamento das atividades que realizaríamos, e em 13 de julho partimos para a cidade de Petrolina, Pernambuco, e de lá para a pequena cidade de Verdejante, também Pernambuco, onde realizamos atividades diversas com a comunidade, ficando sob minha responsabilidade direta as atividades direcionadas à formação continuada dos docentes da Educação Básica e com atividades lúdicas direcionadas às crianças de toda a cidade, dentro e fora da escola. Naquele momento, nos unimos, de alguma maneira, com a ideia da possibilidade de fazer algo significativo ao outro, num lugar onde a cultura fervilhava aos nossos olhos, ouvidos, olfatos, pele e paladares, mas, principalmente ebuliam ideias de como construir laços ali.

Sabíamos que a cidade de Verdejante não começou do zero, tampouco passou a existir apenas com a nossa chegada ali. Lá a efervescência da história estava estampada, e junto dela faziam-se presentes as mazelas sociais, as lutas e a resistência do povo. Nesta viagem pude confirmar o que já havia lido num dos livros de Leonardo Boff, de que “as cabeças pensam a partir de onde os pés pisam” e, ainda mais, que “para compreender é preciso conhecer o lugar social de quem olha” (BOFF, 1997, p. 02). Compreendendo, então, que ali tínhamos também (e até mais) muito a aprender, permitimo-nos olhar mais sensivelmente ao outro, numa compreensão humana de relações, levando em conta o contexto daquela gente. Na busca por uma educação como ato político por essência, procurei atuar como rondonista através do diálogo e da personificação da palavra, aprendendo com o outro.

Sempre pensei em me formar em Pedagogia e atuar em sala de aula com crianças da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental I. Porém, quando retornei do Projeto Rondon, no dia 26 de julho de 2010, algo parecia que não me cabia mais, ou eu não cabia mais nos “lugares”, pois as experiências tecidas naqueles dias haviam me afetado de tal maneira que somente contar aos amigos e à família não me contemplava. Afetada, pessoal e profissionalmente, por aqueles dias – nos quais conheci lugares, culturas e visões de mundo diferentes –, elaborei na semana seguinte um projeto de Mestrado intitulado “A Extensão Universitária na formação do Pedagogo – quebrando mitos e construindo laços”, e com ele fui aprovada em dezembro de 2010.

Concluída minha graduação em Pedagogia em janeiro de 2011, e em março do mesmo ano ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da

---

<sup>5</sup> Empregarei a partir daqui a primeira pessoa do plural, pois era uma equipe composta de dois docentes e oito estudantes de cursos variados da UFV.

Universidade Federal de Viçosa<sup>6</sup>, através do qual ampliei meus estudos e perspectivas de projeto de trabalho, dando a ele como tema as experiências como práticas formativas de estudantes de graduação envolvidos em atividades de Extensão Universitária, objetivando qualificar a dimensão da experiência em atividades extensionistas e compreender como estas incidem na trajetória destes estudantes. “Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de minha própria experiência, sempre em relação com processos que eu via se desenrolarem em torno de mim” (FOUCAULT apud ERIBON, 1996, p. 40). Através de minha pesquisa e da elaboração de minha dissertação, pude qualificar dimensões das experiências de universitários extensionistas, compreender a Extensão em sua historicidade e multiplicidade e encontrar outras formas de saber em novos paradigmas atentos aos saberes da experiência como formativos e formadores. Assim, em 06 de março de 2013, defendi minha dissertação, que teve como título final: “A experiência como prática formativa de estudantes na Extensão Universitária” (CUNHA, 2013).

Terminado o mestrado, me dediquei a tarefas diversas nos anos de 2013 e 2014, à procura de alimentar-me de experiências profissionais. Primeiramente, passei a lecionar aulas particulares para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Junto a esta tarefa, tornei-me bolsista de Extensão nível C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG)<sup>7</sup>, mais especificamente num projeto de análise do espaço físico e social dos conjuntos habitacionais do “Programa Minha Casa, Minha Vida”, na cidade de Viçosa<sup>8</sup>. Tanto as experiências em aulas particulares, quanto as do NIEG ocorreram até julho de 2013, quando aprovada em processo seletivo simplificado, atuei por 6 meses como docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e

---

<sup>6</sup> Ingressei na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade, sob orientação da Professora Marisa Barletto, a quem sempre agradecerei pela generosidade nos ensinamentos e pela paciência pedagógica com minhas dificuldades e desassossegos.

<sup>7</sup> O NIEG, vinculado a UFV, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo como referência os Estudos de Gênero e Estudos Feministas e tem priorizado o campo da educação, saúde, políticas públicas e comunicação. No NIEG, pessoas de diferentes áreas do conhecimento trabalham coletivamente nos projetos de pesquisa e extensão, promovendo a reflexão sobre gênero e contribuindo para que os/as que dela participam incorporem essa perspectiva em sua atuação profissional e cidadã.

<sup>8</sup> Fato é que, mais uma vez, a Extensão estava em minha vida, preceituada nas experiências anteriores e no desejo de levar adiante aquilo que aprendi e naquilo que passei a carregar como concepção e militância: a experiência extensionista como práxis transformadora.

Tecnologia do sul de Minas Gerais, na cidade de Muzambinho<sup>9</sup>.

Ao retornar a Viçosa, em janeiro de 2014, fui contratada pela Faculdade de Viçosa (FDV)<sup>10</sup>, na qual atuei durante todo o ano com as disciplinas de Currículo e Educação e Avaliação Educacional e Múltiplas Linguagens na Educação Infantil. Nesta instituição também atuei como orientadora dos Estágios Supervisionados em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e como coordenadora do Programa de Apoio Pedagógico. Deixei de atuar nesta instituição quando pedi dispensa das minhas atividades para me mudar para a cidade de São Carlos, devido à minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

Em março de 2015 ingressei no PPGE/UFSCar, na linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos, que contempla meus ideais de trabalho em seu histórico, objetivos, eixos temáticos e objetos de investigação. Incentivada por toda minha trajetória e pelos fios epistemológicos que emergiram de minha dissertação de mestrado, e procurando seguir a linha de saberes da experiência, formação e agora, mais especificamente, junto à Educação Popular, minha proposta de trabalho era então a de compreender a Extensão Universitária Popular enquanto práxis formativa e transgressora de Extensão Universitária, que ao longo dos anos de doutorado foi se aproximando mais da compreensão da Educação Popular e de Práxis extensionista na UFSCar.

Nos dois anos (2015-2016) em que vivi em São Carlos foram muitas as experiências construídas: cursei disciplinas específicas da minha linha de pesquisa, que me permitiram diálogos ricos e sensíveis com colegas, amigos e docentes; e cursei disciplinas fora da linha, com destaque para a que cursei como aluna ouvinte, intitulada Paulo Freire e Educação, que muito me acrescentou pela oportunidade de ler muitos livros de Freire e dialogar e debater com os colegas sobre a vida e obra deste que é um dos mais expressivos teóricos da Educação do nosso país. Vivi a cidade de São Carlos tornando-a um pouco minha também, explorei ruas, lugares e tive encontros de muito aprendizado. Neste período, tive também a oportunidade de ser professora substituta do Departamento de Educação da UFSCar, ao longo de todo ano de 2016, experiência que marcou meu feliz retorno às salas de aula e que me fez pertencer ainda mais à Educação.

---

<sup>9</sup> Atuei como substituta cumprindo o tempo da licença maternidade de uma professora. Além da coordenação do curso assumi como docente as disciplinas de Didática I; Comunicação e Expressão; Metodologia Científica; e Ludicidade na Escola.

<sup>10</sup> A FDV é uma instituição privada de Ensino Superior existente na cidade de Viçosa, Minas Gerais.

Neste doutorado, que estive diretamente presente em quatro anos de minha vida, ainda tive uma outra grande oportunidade: o doutorado sanduíche. Essa oportunidade me leva a narrar a seguinte história: em 2007, numa aula no curso de Pedagogia, uma veterana foi à sala e contou sobre uma experiência de intercâmbio em Portugal. Fiquei tão encantada que, naquele dia, decidi que queria ir também, e desde então falei com professores e procurei oportunidades. Em 2010 tentei um edital, mas nenhum estudante de humanas foi selecionado. Ainda em 2010 um professor disse em minha defesa de TCC: "Portugal é longe, mas, às vezes, é preciso ir para longe para pensar o que está perto". Uma amiga anotou isso em um pedacinho de papel, que coloquei no mural do meu quarto e lá está até hoje. Em 2012 sai pela primeira vez do Brasil, mas não foi para Portugal.

Naquela época, em 2012, tive um trabalho aprovado no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (estes encontros são organizados pelo Instituto Paulo Freire e acontecem a cada dois anos, sendo que a cada vez que acontece é realizado em um dos países que sediam um espaço do Instituto Paulo Freire mundo afora), que ocorreu em Los Angeles, nos Estados Unidos. Do qual pude participar graças ao incentivo financeiro da Universidade na época e por ser bolsista de mestrado, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fomentos que me permitiram sair pela primeira vez do país para apresentar minha pesquisa. Ainda, em 2014, tive a oportunidade de participar novamente deste evento, agora o VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, que aconteceu em Turim, na Itália, também apresentando parte de um trabalho realizado em parceria com a UFV.

Em 2015 ingressei no doutorado, decidida a fazer o doutorado sanduíche em Portugal. Em 2016 sofremos um golpe e me disseram que seria impossível ter bolsas para o sanduíche, mas, mesmo assim, pleiteei a bolsa e a oportunidade. Para minha grata surpresa, foi possível. Em 2017, no dia 28 de março, pisei pela primeira vez em Portugal, vivendo na cidade de Coimbra por quase cinco meses. Creio que o que vivi lá jamais caberá em um texto, mas há alguns fatos que devem ser compartilhados nesta narrativa: o de que constatei que ciência com solidariedade, respeito, humildade, militância e consciência é um caminho engrandecedor; o de que pôr os pés em outro país para viver nele pode permitir uma visão diferente de mundo, de cultura, relações, afetos e aprendizados, e, por isso, por vezes é preciso ir para longe para poder pensar melhor aquilo que estava perto; e o de que o Brasil é visto com muito mais generosidade e complexidade lá fora do que muitas vezes em seu próprio solo. Ademais, em seguida abro um tópico onde narro parte de minhas vivências e experiências em além mar.

Não é tarefa fácil narrar minha trajetória, no entanto, é encorajador e prazeroso relembrar meus caminhos e experiências. É rememorizando que trago à tona emoções e desejos, frutos emergentes de todo o meu caminhar. Fazer escolhas, tomar decisões, rever e redefinir opções é o que move a existência humana, nos tornando protagonistas de nossa própria história. Entendo que cada passo dado foi fundamental em minha trajetória até o presente momento. Assim como disse Guimarães, nas veredas de seu grande sertão: “o senhor mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior não há” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 39).

A construção de minha tese de doutorado aproxima-se daquela de compreensão da Extensão Universitária via Educação Popular enquanto espaço/tempo de tessitura de ações criadoras, produtoras de conhecimento e de resistência popular, feita por grupos que tecem estratégias de repolitização e produção de suas existências. Procurei, ao longo da minha pesquisa, dialogar profundamente com Educação Popular e com grupos e sujeitos historicamente Oprimidos que lutam e se empoderam através de suas práxis. Então, aqui estou hoje, ao findar de 2018, apresentando esta tese, agora intitulada “Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos: (des)encontros com a Educação Popular”.

Da busca por sentido a minha existência brotei como raiz nos saberes populares; da educação mercantil que me diminuía como gente às lutas anticapitalistas que me fizeram florescer na luta de classe e, sobretudo, na luta como mulher. Da Educação dominante em que fui formada à Educação Popular por quem fui atraída. À luta, por justiça social. À Educação Popular que é uma prática social e educativa protagonizada nas lutas anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista, que contribui para a produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares, na reinvenção do conhecimento e da Universidade.



## **Cinco meses em Portugal – vivendo a Ecologia de Saberes**

Quem tem consciência para ter coragem? Quem tem a força de saber que existe? E no centro da própria engrenagem, inventa a contra-mola que resiste? Quem não vacila mesmo derrotado? Quem já perdido nunca desespera? E envolto em tempestade decepada, entre os dentes segura a primavera? (Secos & Molhados, Primavera nos Dentes, 1973).

A realidade de estagiar no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra foi se constituindo de um sonho antigo, de um desejo que teve origem em 2011, quando era mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, período em que tive contato pela primeira vez com obras do Professor Boaventura de Sousa Santos, as quais me despertaram muito interesse. Desse ponto em diante comecei a me aproximar das temáticas relacionadas às Epistemologias do Sul e a estudar mais a fundo temas que tanto me tocaram.

A partir de 2015, já como doutoranda da Universidade Federal de São Carlos, comecei a me preparar para pleitear o estágio doutoral do CES. Meu desejo em estreitar laços com Portugal centrava-se, sobretudo, na interação sociocultural com o povo português e seus renomados cientistas sociais. Por meio do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - Universidade esta que atuou na formação de grandes mulheres e homens brasileiros, desde os primórdios do Ensino Superior no Brasil e considerando, ainda, o renomado Centro de Estudos Sociais desta -, acredito que o meu objeto de estudo e pesquisa recebeu, ainda mais, uma mola propulsora no caráter investigativo através da troca de experiências (não só com os e as cientistas sociais, como também com o povo e com a própria Universidade de Coimbra, padrão de excelência indiscutível no meio técnico-científico).

Aberto o processo de solicitação de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) no ano de 2016, entrei em contato com o CES, através da Alexandra<sup>11</sup>, que com muito cuidado e presteza acolheu-me e orientou-me em todos os trâmites necessários, ficando então o encaminhamento para a realização do meu estágio sob a supervisão da Professora Teresa Cunha. Após isso, aprovada a bolsa via CAPES para o

---

<sup>11</sup> Alexandra é a secretária geral do CES, responsável por receber e orientar estudantes estrangeiros quando chegam à Universidade De Coimbra.

período de 4 meses<sup>12</sup>, fiquei de abril a julho, conforme minha solicitação, já que optei por prestar o exame de qualificação no Brasil antes do estágio.

No dia 28 de março de 2017 cheguei a Portugal, em Coimbra. Nos dias 02 e 03 de abril encontrei-me com a Alexandra que me acolheu, apresentou o CES e sua dinâmica, e me deu as informações necessárias para minha estadia e bem-estar na Universidade de Coimbra. Após este encontro, fui à Casa de Lusofonia, onde recebi o material de meu registro como pesquisadora visitante e a carteira de estudante da UC. Feito isto, tornei-me, então, oficialmente estudante/pesquisadora visitante no CES.

Com um encontro agendado com a Professora Teresa Cunha para o dia 17 de abril, passei a frequentar diariamente a biblioteca do CES, onde recebia a primorosa ajuda e simpatia de Inês, Acácio e Maria José, e pude ir descobrindo a riqueza de materiais ali existentes, entrando em contato com livros, artigos e periódicos diversos relacionados à minha pesquisa e também a outras áreas do meu interesse.

Na Sala Alice, na data combinada, encontrei-me com a Professora Teresa, sendo por ela recebida com muita atenção e cuidado. Conversamos e então recebi dela a proposta para a minha estadia como pesquisadora visitante no CES: escrever dois *pappers* diretamente relacionados à temáticas da minha pesquisa – Universidade e Educação Popular – e a possível realização de seminário aberto sobre minha área de estudo. Além disso, a Professora Teresa me sugeriu a leitura de obras de dois autores, Fals Borda e Ivan Illich, bem como o aprofundamento de leituras de obras de Boaventura de Sousa Santos. Na ocasião, emprestou-me dois livros de seu acervo pessoal, intitulados “Somos diferentes, somos iguais – Diversidade, Cidadania e Educação”, organizado por ela, e “Feminist Popular Education in Transnational Debates – Building Pedagogies of Possibility”, organizado por Linzi Manicon e Shirley Walters.

A leitura de “Somos diferentes, somos iguais – Diversidade, Cidadania e Educação” celebrou os caminhos da minha pesquisa-militante com textos densos e didáticos sobre a diversidade de forma polifônica, o que me trouxe uma gama maior de possibilidades de estudo dentro da minha temática de trabalho. Ainda que não diretamente sobre a minha temática de estudo, a leitura do livro “Feminist Popular Education in Transnational Debates – Building Pedagogies of Possibility” permitiu que me aproximasse um pouco mais de uma temática que me é muito preciosa: o Feminismo.

---

<sup>12</sup> A ideia inicial foi a de realizar o estágio doutoral na Universidade de Coimbra pelo período de 1 ano. Porém, com a crise política, econômica e social que assola o Brasil neste momento, muitas bolsas foram suspensas e a única possibilidade era para o período de quatro meses. Por isso, um tempo tão curto.

Com temáticas como Educação Popular Feminista, Descolonização Solidária, Diálogo, Mulheres no teatro, Mulheres em situação de privação de liberdade, feminismo e arte, religião e espiritualidade, pude compreender a amplitude e complexidade do Feminismo enquanto vivência e como campo de estudo, e me interessei ainda mais pela área.

Conhecer Orlando Fals Borda e Ivan Illich sem dúvida faz parte das experiências mais ricas que pude construir neste tempo em Coimbra e no Centro de Estudos Sociais. Os autores, colombiano e austríaco, respectivamente, me brindaram com o encontro entre discussões acerca de metodologias alternativas de pesquisa e ação e uma profunda crítica ao processo de escolarização da sociedade como forma de dominação - ambos, próximos e pertinentes para enriquecer o diálogo com a temática da Educação Popular, dos saberes da comunidade e do diálogo com o Outro enquanto forma de construção compartilhada de conhecimentos.

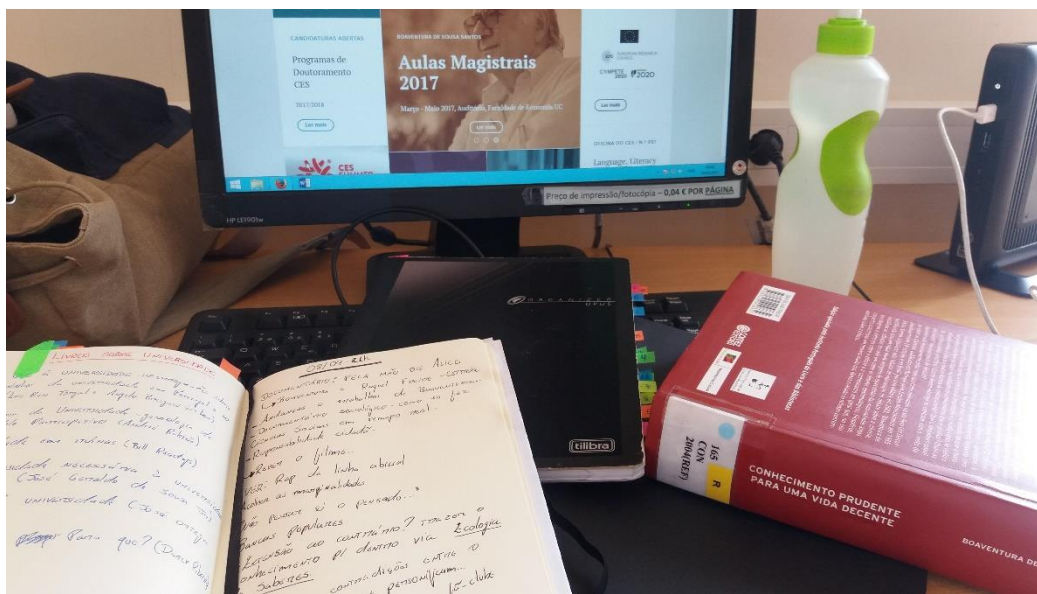
A partir daquele momento comecei a me dedicar diretamente às leituras sobre os temas principais da minha pesquisa e dos *pappers* propostos pela professora Teresa Cunha, que eram a Universidade e a Educação Popular. Naquele período, procedi à leitura dos seguintes textos relacionados a estas temáticas e a áreas afins: Universidade, Educação Popular, Pesquisa-ação, Epistemologia, Colonialidade, entre outros. Também naquele momento de leituras e estudos tive contato e o aprofundamento com temáticas fundamentais que envolvem e/ou amparam esta pesquisa, quais sejam: Colonização/descolonização; Pós-colonialismos/Cidadania Global; Economia Solidária; Anti-colonialismo; Universidade Popular dos Movimentos Sociais; Universidade Popular; Educação Popular; Ecologia de Saberes; Extensão Universitária; Universidade; Direitos Humanos; Participação popular; Contra-hegemonia; direitos humanos na América do Sul; Epistemologias do Sul, entre outras.

O processo de estudo dos textos consistiu num investimento de tempo e reflexões feitos sobre a forma de notas de leituras e de reflexões pessoais a fim de dar indícios ao posterior processo de escrita dos *pappers*. As leituras sobre Universidade me permitiram perpassar pela história da Universidade, com foco na Universidade brasileira e compreender que são muitas as definições de Universidade ditas e elaboradas por vozes diversas. Neste caminho, pude me aproximar de uma definição de Universidade que embasa o meu trabalho de pesquisa e, como resultado, elaborei o *papper* intitulado “Universidade – o que é? A inconclusa saga por definições”.

Quanto às leituras sobre Educação Popular, pude compreender melhor seu histórico, principalmente na América Latina e no Brasil, e suas origens polissêmicas, com

foco em diferentes projetos de sociedade. Neste caminho, busquei entender o que é Educação Popular, ou, ao menos, de qual Educação Popular falo para compor meus estudos, e neste processo de estudo construí o *papper* intitulado “Educação Popular: do que falamos? (re)descobrimo conceitos”.

Imagem 1 – momento de estudos no CES.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Paralelo aos estudos, leituras e elaboração dos textos, e como um dos marcos do encerramento de meu estágio sanduíche, realizei no dia 21 de junho o seminário intitulado “Processos Educativos em Práticas Sociais Cotidianas no Brasil Contemporâneo”, em que abordei a temática de minha pesquisa em conjunto com outro estudante em estágio doutoral, Pedro Dutra, orientado Professor Doutor Tiago Castela. O seminário, moderado pelo professor mencionado, e com a participação da Professora Teresa Cunha, foi realizado em conjunto, pois participamos do mesmo programa de doutoramento na Universidade Federal de São Carlos, SP, e na linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

Ainda que eu já tivesse passado pelo exame de Qualificação em março, o Seminário, apresentado em parceria com meu colega e amigo Pedro foi, para nós, semelhante a um exame de qualificação. Nele, Pedro e eu fizemos uma breve apresentação sobre o histórico e principais objetivos da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Em seguida, cada um apresentou separadamente os seus estudos de doutorado. Além de arguidos pela Teresa Cunha e pelo Tiago Castela, foram

levantadas também questões dos participantes que nos assistiam, entre brasileiros, portugueses, angolanos e iranianos. Essas participações e contribuições enriqueceram ainda mais esse processo de estágio em Coimbra.

Imagem 2 – Seminário Processos Educativos em Práticas Sociais Quotidianas no Brasil Contemporâneo.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A realização deste seminário foi profícua e extremamente válida, tendo em vista que, após uma breve exposição de nossa linha de pesquisa, Práticas Sociais e Processos Educativos, e das pesquisas que cada um de nós, Pedro e eu, estamos realizando, foi aberto um debate com os participantes. O professor Tiago Castela, além de ressaltar a validade de nossos trabalhos, fez considerações sobre as lacunas teóricas e metodológicas existentes e deu sugestões para o avanço das pesquisas. sugeriu reforçar o conteúdo da prática social no cotidiano da Extensão Universitária, valorizando a prática concreta dos cidadãos.

A professora Teresa também fez suas colocações, ressaltando a centralidade da definição dos principais conceitos de nossas pesquisas, além de apontar sobre o cuidado e coerência metodológica entre o que queremos e o que fazemos. Teresa questionou sobre a necessidade de definir melhor a Educação enquanto conceito, bem como definir Popular e Universidade. Tratando popular como adjetivo e não substantivo (ou o contrário). Propôs etnografia, mas entende que não é possível para o tempo que resta. Reforçou a

Extensão como produtora de conhecimentos, qualificada pelo seu contato intenso com a realidade e diretamente com a formação discente. E, por fim, qualificou o conceito de Popular enquanto perspectiva política, teórica e metodológica. Foi uma tarde muito proveitosa de escuta e diálogos, da qual saí muito motivada.

Ainda, e de muito valor, destaco como parte fundamental deste período de estágio doutoral a minha participação nas aulas magistrais do Professor Boaventura de Sousa Santos, que tiveram as seguintes temáticas: Os monstros do tempo presente: entre o velho e o novo (19/04/2017); A sociologia pós-abissal: metodologias não extractivistas (15/05/2017); Tradução intercultural e luta social: na esteira de Gandhi (22/05/2017); e A educação popular e a Universidade (29/05/2017).

Imagem 3 – uma das aulas magistrais do Professor Boaventura de Sousa Santos.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Falando da transição entre o novo que não nasceu completamente e o velho que não morreu, na primeira aula, Santos discute questões da realidade atual numa metáfora de que são “três monstros do tempo presente”, definindo tais monstros como sendo: Estado com Violência, Democracia com imperialismo e Liberalismo com Economia. Abre assim a discussão entre o velho e o novo na construção paradigmática e traz a necessária discussão paradigmática do outro lado da Linha abissal, para além da referência europeia. Nos lembrando que, nas sociabilidades metropolitanas são cada vez mais visíveis as transposições da linha abissal para que barremos e superemos o regresso da dicotômica relação entre Colonizado e do Colonizador, lembrando-nos que o

Colonialismo não acabou, e sim se transfigurou, mesmo que haja o “fim” da ocupação territorial, isso não significa o fim do colonialismo.

Santos diz sonoramente que há um projeto reacionário em curso, de esvaziamento democrático, de criminalização da luta por direitos e da banalização do horror. Nos lembra então, como síntese deste encontro, de que toda soberania é condicionada, não precisa de ditadura para ser ditador, produz-se uma Democracia de baixa qualidade para servir a um tipo disfarçado de imperialismo, ressaltando que a violência dos dominantes é abstrata, a violência dos oprimidos é concreta, é de resistência. Na segunda aula, Boaventura de Sousa Santos retoma que estamos no momento antes do novo nascer e antes do velho morrer, que estamos num momento onde a linha abissal é cada vez mais radical, invisível e amplamente eficaz nas duas realidades em que transita, a do colonizador e a das colônias, onde o eurocentrismo impede que os outros povos entendam o mundo também como seu, transformando o Outro, como a América Latina, numa visão caricaturada da Europa e do processo de colonização. Fala das metodologias globais eurocêntricas, que são extrativistas, ou seja, que praticam a exploração sem precedentes, violenta e sistematicamente, recolhendo-se informações e bastando-se nelas mesmas, usando de metodologias unidirecionais e de uma abissal polarização entre sujeito e objeto.

Lembra-nos que a Globalização é um processo tão contraditório que ao mesmo tempo que torna homogêneo, fragmenta, utilizando a diferença como forma de exclusão entre o que é e o que não é. Nas Epistemologias do Sul, o ponto central é o entendimento de que a linha abissal não acabou com o fim da era do colonialismo, ela se manifesta no racismo, no machismo, na discriminação, na sujeição das pessoas à violência. Partindo do Sul, negamos toda negação, denunciemos a linha abissal e legitimamos o conhecimento criado na luta e na resistência. Porém, embora o pensamento pós-colonial tenha eficácia em desconstruir, é ainda pouco eficiente na construção de propostas afirmativas de outro mundo possível, por justiça social e qualidade de vida.

Na última aula, intitulada Universidade e Educação Popular, Boaventura fala sobre o processo de Tradução intercultural, traduzindo conhecimentos como prática social. Boaventura nos lembra que vivemos um tempo de possibilidades desfiguradas, que facilmente podemos passar da onda de retrocesso ao colapso democrático em tempos tão incertos. Nos propõe que, embora não devemos abandonar a história, que passemos a analisar o futuro pelo presente e não mais pelo passado e levanta a seguinte questão: é possível lutar por justiça cognitiva numa sociedade onde aprofundam-se todas as outras injustiças?

Neste bojo, conta da Educação Popular, que nasceu num mundo fora da Universidade, em contraposição a ela, no campo das lutas sociais, visando permitir que as classes populares, excluídas do sistema educacional, pudessem ter acesso à educação que possa representar o mundo como seu, nos lembrando que o topo da exclusão educacional está na própria Universidade. Boaventura fala do necessário combate ao capitalismo, ao colonialismo e ao patriarcado. Trazendo a questão do capitalismo universitário que, ao permitir o acesso das camadas populares, acirrou e evidenciou ainda mais o colonialismo universitário. Urge descolonizar a Universidade, reinventá-la. Finaliza este encontro, e a série de aulas magistrais do ano nos lembrando que a luta envolve muitos riscos e para enfrentar os riscos é preciso estar forte, e só se é forte coletivamente, fala de luta de classes e evidencia a Universidade como um rico campo de disputas.

Dentre tantos aprendizados, nesta aula, Boaventura, que muito busca apreender da Educação Popular no Brasil, reafirma a concretude dos sujeitos populares em sua resistência, em seus saberes e em seus modos de vida e em seu lugar no mundo. A realidade social é o lugar de partida e se contrapõe às ideias dominantes que são as ideias das classes dominantes e, nessa correlação de forças, as forças contra-hegemônicas deve ter como fundamento para sua intervenção social e para sua ação mobilizadora das classes populares os pressupostos e os fundamentos teóricos e metodológicos, que partem da realidade social dos sujeitos.

As aulas possibilitaram um diálogo entre os conceitos do professor Boaventura de Sousa Santos e minha temática de pesquisa, sobretudo na reflexão sobre os conceitos de Colonialismo e/ou colonialidade; pensamento abissal; tradução intercultural; sociologia das ausências e sociologia das emergências, Universidade e Educação Popular, dentre outros. Foi possível, também, estabelecer um diálogo significativo entre as temáticas das aulas do professor Boaventura e as leituras que foram sendo realizadas, contribuindo para um maior aprofundamento de minhas reflexões sobre o trabalho de pesquisa que vinha desenvolvendo.

Para além das atividades citadas, destaco eventos e seminários ocorridos ao longo do semestre, no âmbito do CES ou fora dele, dos quais pude participar. A seleção dos eventos em que participei teve como critério priorizar discussões que contemplassem temáticas relacionadas à minha investigação, porém também a participação em temáticas outras, para além de meu tema específico de investigação. Eventos com temáticas diversas como: feminismo, feminismo negro, Epistemologias do Sul, sustentabilidade,



educação popular, anticolonialismo, violência, perspectivas do cenário social e político do Brasil, lutas e resistências dos povos indígenas das Américas, comemoração à Revolução dos Cravos, de 25 de abril de 1974, pelo fim da ditadura salazarista, tertúlias literárias, trabalho Sexual e políticas para diversidade e universidade no Brasil.

Imagem 4 – “Meus livros e nada mais” - aula ministrada por Adriana Calcanhoto na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 5 – Palestra “Dialogar: perspectivas do cenário social e político do Brasil”, com o professor Ciro Gomes, promovida pela Apeb-Coimbra.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 6 – “A Utopia europeia vista do Brasil”, com o Professor Renato Janine Ribeiro, na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 7 – Evento “Trabalho Sexual é trabalho?” Conversa aberta realizada pela APEB na Universidade de Coimbra.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A participação em todos esses eventos me permitiu contato com uma profunda riqueza de informações, trocas e diálogos, dos quais nunca vou me esquecer. A oportunidade de ouvir tantas pessoas e de também ser ouvida por elas me tocou de forma tão profunda que parti de Coimbra mudada, evidentemente tocada pelas pessoas que conheci, por tudo que vi, ouvi, senti e aprendi, por tudo isso preciso agradecer.

Ainda, através deste estágio de doutoramento pude aprofundar os conhecimentos e relações sobre a sociedade portuguesa numa perspectiva comparada, de modo a promover a diversidade de visões e os debates democráticos no seu seio, reforçando a participação em redes nacionais e internacionais, com especial enfoque na cooperação América Latina e Europa e nas relações com os países de língua oficial portuguesa. Sobretudo, através deste estágio, foi possível refletir mais profundamente sobre o estímulo à participação democrática e à cidadania ativa no apoio à formulação de políticas de cidadania e justiça social, bem como na promoção de estudos de pós-graduação avançados através da cooperação Brasil-Portugal.

Numa proposta de romper com a visão monocultural que condiciona a realidade de um só saber, Boaventura de Sousa Santos (2010) traz a Ecologia de Saberes como alternativa que valoriza os outros saberes, os da luta dos oprimidos. Assim, como conceito, a Ecologia de Saberes tem como proposta a promoção do diálogo entre saberes diversos que, juntos, possam trabalhar em prol da igualdade e da justiça social. Ela se colocando como um instrumento dialógico, epistemológico e político que visa à superação da fragmentação e hierarquização entre saberes diversos a fim de fortalecê-los, aproximando saberes, conceitos e linguagens diferentes.

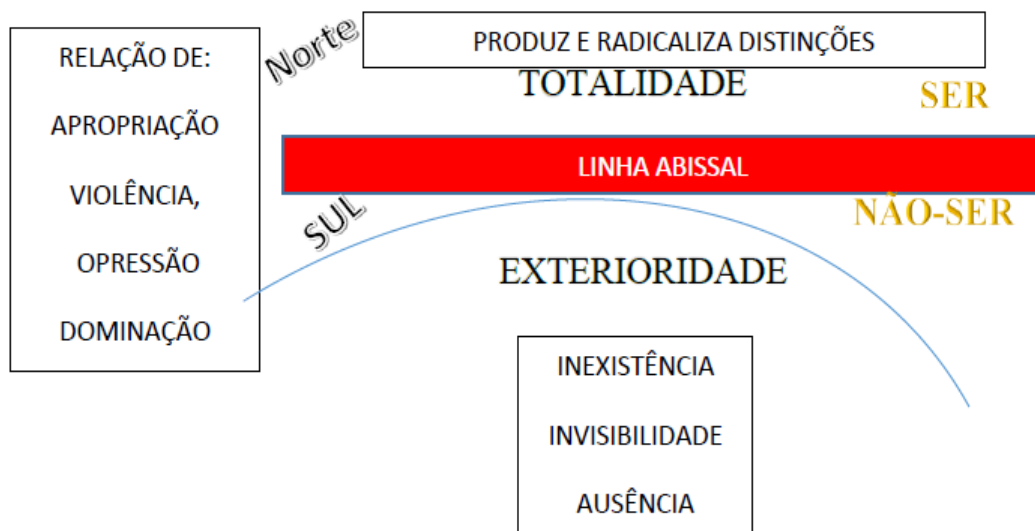
Entendendo que a Ecologia de Saberes tem como base o diálogo, compreendemos também que este se amplia, fazendo emergir articulações e luta contra-hegemônicas, assentadas em práticas sociais. Assim, como reforça e propõe Boaventura em suas obras escritas e aulas, são muitas as linhas abissais que separam a ciência de outros saberes, que separam os sujeitos que os produzem. Por isso, é urgente, inquietar-nos e lutarmos pela descolonização da universidade. “A utopia do inter-reconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes” (SANTOS e MENESES, 2010, p. 56).

Com base nisto, fica claro o potencial da minha participação como pesquisadora no CES para a ampliação da rede de pesquisa em Educação, estabelecendo trocas de saberes profundas, bem como contribuindo para divulgação da minha pesquisa e da UFSCar a nível internacional. As oportunidades que tive foram fundamentais no

seguimento da minha pesquisa, assim como em minha trajetória acadêmica, já que, desde a graduação, houve em mim o despertar pela Extensão Universitária, com foco na Educação de caráter popular, transpondo os muros da Universidade.

Dentro de minhas pretensões com a pesquisa, as atividades científicas do CES auxiliaram diretamente em meus trabalhos, desenvolvendo a temática da promoção de novas epistemologias e estímulo à interação cultural de ideias como o exercício de uma ecologia dos saberes, apoiando o desenvolvimento de concepções progressivas de direitos humanos, na luta contra as desigualdades e pelo aprofundamento da democracia. Aprendi sobre linhas cartográficas abissais que levam à injustiça social e cognitiva, um pensamento abissal que consiste num organizado sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde um lado da linha fundamenta o outro, dividindo a realidade, e fazendo de um lado uma linha hegemônica e do outro uma linha dos não existentes sobre nenhum aspecto compreensível (SANTOS, 2010). Abaixo, trago a representação do modelo de exclusão radical:

Figura 1 – Modelo de exclusão baseado no binômio totalidade/exterioridade.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base nas leituras de Dussel (1993), Araújo-Olivera (2014) e Santos (2010).

A figura acima foi feita com base num diálogo entre os estudos de Araújo-Olivera, Santos e Dussel. Dussel (2005) trata a Modernidade homogeneizada pela centralidade europeia, dando caráter de periferia à tudo aquilo que foge a sua racionalidade determinada, favorecendo um processo de justificação irracional para situação de violência e opressão como formas de dominação. Ao colonizar, a Europa não descobriu o outro como outro, o encobriu, colonizando-o em sua alteridade, com uma justificativa desenvolvimentista (DUSSEL, 1993). Neste mesmo sentido, Araújo-Olivera (2014) traz-nos a Totalidade como sistema autocentrado, ordem moral e ontológica que joga para Exterioridade tudo aquilo que não lhe contempla. Assim, fica a Totalidade sendo a razão dominadora, que dá ordem ao sistema de dominação e exploração mundial, enquanto fora dela, nascem brechas pela libertação, pela resistência, que vivem na Exterioridade.

Neste jogo entre Totalidade e Exterioridade (DUSSEL, 2003; ARAÚJO-OLIVERA, 2014) relacionamos ao debate que traz Santos (2010) sobre a linha abissal que separa o Norte e o Sul, para além do geográfico, podemos entender que o Norte refere-se a Totalidade e o Sul à Exterioridade, divisão abissal que inaugura um fascismo social, uma lógica excludente legitimada por um discurso monocultural e opressor. A relação entre Norte e Sul, entre Totalidade e Exterioridade inaugurou e sustenta a produção de distinções entre o Ser e o Não-Ser, através de elementos como apropriação, violência, opressão e dominação.

Por meio de um pensamento pós-abissal para combater o fascismo social, lutando contra a exclusão social, confrontando a monocultura da ciência moderna e trazendo a ideia do conhecimento como interconhecimento, propomos, então, junto a Santos (2010), a Ecologia de Saberes como contra-epistemologia que permite o diálogo entre múltiplos saberes, legitimando-os. “Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SANTOS, 2010, p. 85).

Brandão (2014) evoca a crença em paradigmas emergentes através dos quais podemos ter, como razão de ser a interação e o diálogo entre pessoas e seus saberes, não mais uma visão positivista e encastelada de conhecimentos legítimos e ilegítimos. O pensador propõe a subversão de pensamentos dicotômicos que polarizam os saberes em verdades e mentiras, e considera que há muito o que se ver e pensar em tudo aquilo que habita as fronteiras epistemológicas. A compreensão é de que o avanço se dá na superação do enquadramento do objetivismo científico que reduz nossas visões de mundo.

Esta foi parte da minha história. Partiremos, agora, para esta pesquisa como

história: a história de uma pesquisa em uma tese. Antes disso, convido Fernando Pessoa, poeta português, a dizer por mim algumas palavras:

**Tabacaria<sup>13</sup>**

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

(...)

---

<sup>13</sup> *Álvaro de Campos*, heterônimo de Fernando Pessoa em "Poemas" (1890).

## PARA CONTINUAR A CONVERSA: INTRODUÇÃO

Estão a acontecer neste momento quantidades de histórias que vão desaparecer. No fundo, o tempo é uma espécie de grande mar aonde vão todas essas coisas. O que tem de bom disso de escrever é que as histórias ficam (SARAMAGO, 1998, p.38).

Esta pesquisa tem como temática os processos educativos que emergem da relação entre os sujeitos extensionistas através da Extensão Universitária, tendo como elemento a Educação Popular como construtora de conhecimentos. Enfatizamos as Práxis<sup>14</sup> de Extensão Universitária por compreendermos que elas constroem possibilidades de redes de ação-reflexão nas fronteiras acadêmicas, ou seja, que percorrem e alcançam para além do hegemônico presente na Universidade<sup>15</sup>. Assim, a finalidade foi dar destaque aos espaços e processos educativos proporcionados pelas iniciativas de Extensão através da Educação Popular.

As instituições universitárias públicas têm buscado alternativas de captação de recursos através de parcerias públicas, privadas e prestação de serviços. Vivenciamos uma era de contradição no que tange à Universidade pública, que conflita entre a rigidez do processo formativo universitário e a flexibilização das qualificações exigidas pelo mercado, esvaziando-a de preocupações culturais e humanísticas, ao centrar a educação na Autonomia individual<sup>16</sup> (SANTOS, 2010).

Numa sociedade de economia alicerçada no conhecimento, na qual gestão, eficácia e velocidade são essenciais, torna a Universidade dependente da informação e da lógica de mercado. Segundo Santos (2010), mesmo que a Universidade seja, por excelência, uma instituição que produz conhecimento científico, esta é muitas vezes alvo de duras críticas, principalmente no que se refere à comercialização do mesmo e à sua produção hegemônica.

---

<sup>14</sup> A Práxis é um conceito central ao longo de todo este estudo. Segundo Ricardo Rossato, a Práxis é a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e conseqüentemente a prática que decorre desta compreensão levando a alguma ação transformadora. A Práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar fenômenos e que ao mesmo tempo anuncia ações transformadoras de mundo. É, pois, síntese da palavra-ação. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (orgs). Dicionário Paulo Freire. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

<sup>15</sup> Ao nos referirmos à Universidade neste estudo, tratamos desta enquanto instituição e bem público, produtora hegemônica dos conhecimentos nomeados científicos.

<sup>16</sup> Para Santos (201) a Autonomia Individual é forjada num sistema democrático que trata tal autonomia para ser exercida num mercado planetário – na união entre mercados locais, nacionais e globais – pelo qual se negociam as autonomias sociais e individuais. Assim, segundo o autor a sociedade é composta por sujeitos supostamente autônomos cujo sucesso dependem exclusivamente de si mesmos, sustentando e reforçando uma as relações de poder desiguais e opressoras.

De acordo com Silva (2003), a Universidade, enquanto instituição social, acompanhou o processo de complexificação da sociedade contemporânea, tensionada por diferentes interesses, num processo histórico que a tornou múltipla e plural, com funções variadas, definidas de acordo com as relações que se estabelecem com a sociedade política e a sociedade civil<sup>17</sup>. Segundo o autor, pelo seu caráter de organizadora, articuladora e produtora de conhecimentos, a Universidade encontra-se com uma pluralidade de aspirações e exigências, ora como investigadora para o avanço da ciência e da tecnologia, ora atenta à sua função social. Nossa busca foi pela construção de uma teoria crítica, fundada epistemologicamente na necessidade de superar a hegemonia do dualismo entre ciência e senso comum.

A decisão de pesquisar esta temática teve sua origem em minhas vivências em atividades de Extensão Universitária, ao longo de toda a graduação em Pedagogia – narradas no tópico anterior, e também em minha pesquisa de mestrado. A escolha do tema deveu-se, também, à minha compreensão de que a relação dialógica entre sujeitos extensionistas nos grupos de Extensão Universitária, e seus (des)encontros com Educação Popular, pode configurar-se enquanto um processo formativo que busca a superação das desigualdades e das discriminações de sujeitos historicamente oprimidos e invisibilizados, pautando-se em estratégias de resistência, luta e emancipação. Ainda, social e academicamente, entendemos que o desenvolvimento deste trabalho poderá contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a multiplicidade de processos e estruturas educacionais existentes em espaços, nem sempre legitimados, incidindo na formação de sujeitos diversos, política e subjetivamente.

Como se vê, ao se pensar a extensão popular exige-se uma definição que passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição do fazer extensão, sendo, urgente a atualização dessas ações para as novas exigências que são postas a essas maiorias marginalizadas. Ao assumir a dimensão do popular, o conceito de extensão passa a considerar as dimensões fundantes do adjetivo como a origem e o direcionamento das questões que se apresentam; o componente político essencial e norteador das ações; e, com especial destaque o popular expresso por metodologias que apontem encaminhamentos de ações, acompanhadas de seus aspectos éticos

---

<sup>17</sup>Tratada por Gramsci e interpretada por Coutinho (1992), a sociedade política é definida como a arena das instituições políticas e do controle legal constitucional. Já a sociedade civil é definida por Gramsci como uma esfera social dotada de funções e leis relativamente autônomas em relação ao Estado, composta por sujeitos políticos coletivos, os chamados aparelhos privados de hegemonia, que são produtoras de ideias, símbolos e consensos relacionados ao social e ao econômico, não caracterizados pela repressão. É formada por um conjunto de organizações ocupadas com o objetivo de elaborar e difundir ideologias, representadas por instituições como igrejas, escolas, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação. Na sociedade política, as classes buscam exercer sua hegemonia e dominação por mecanismos coercitivos, enquanto na sociedade civil buscam hegemonia através da direção política e da produção de consensos.



(diálogo, solidariedade, tolerância, coletivo) e utópicos (autonomia, liberdade) que, para os dias de hoje, se tornam uma exigência social (MELO NETO, 2006, p. 13).

Para realizar esta pesquisa foi necessário o aprofundamento teórico-metodológico em algumas categorias centrais como: Universidade, Educação Popular, Extensão Universitária Popular, Processos Educativos em Práticas Sociais, Paradigmas Emergentes, Ecologia de Saberes e Práxis. Buscamos, ainda, o diálogo com categorias como Universidade, Democracia, Emancipação, Experiência e Ecologia de Saberes. Dialogamos com autores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos da Universidade Federal de São Carlos, em obras como “Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação” e; temáticas centrais como política, conscientização e educação na América Latina e no Brasil em tempos de globalização, além de outras obras e outros autores, bem como teses, dissertações e artigos produzidos na área.

Afirmamos a *práxis* como condição transgressora da concepção de Educação dominante em opção pela produção de uma Educação libertadora, que tem como espinha dorsal a construção de uma rede de conhecimentos solidários, emancipatórios e libertadores. Assim, perguntamos: como a Educação Popular contribui para produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares através da Extensão Universitária?

Neste bojo é que compreendemos as grandes possibilidades de contribuições desta pesquisa, principalmente no entendimento de que, mesmo ainda à margem do discurso científico dominante, nossas trajetórias são essenciais no conhecer, constituindo-se como ponto fulcral de nossa busca por conhecer, sendo a Extensão Universitária o espaço privilegiado para a consolidação de paradigmas emergentes e como uma das formas de expressão do diálogo entre a comunidade e a Universidade, numa perspectiva emancipatória por dar vez à voz (e ouvi-los) dos produtores e produtoras de outros saberes, cotidianos.

Não se trata de subjugar ensino, pesquisa e outras modalidades de Extensão Universitária, muito menos de inverter hierarquicamente posições, pois isso seria reducionismo. A indissociabilidade é prática cotidiana, ainda que pouco refletida e o que tratamos é da Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular que reconhece sujeitos da experiência social e suas indagações, provocando diálogos na busca pela tessitura de novos significados e conhecimentos. Nossa compreensão é a de que, através desta pesquisa, podemos contribuir não só com reflexões sobre a práxis

emancipatória de Educação Popular, mas também em sistematizar subsídios de estudo sobre outras culturas, saberes e modos de ser e estar no mundo.

Numa primeira pesquisa sobre nossa temática e seus principais elementos – Educação Popular; Extensão Universitária Popular, Universidade, Processos Educativos em Práticas Sociais, Paradigmas Emergentes e Ecologia de Saberes, encontramos uma ampla diversidade de trabalhos que dissertam, refletem e elaboram teorias acerca desta temática, muitos deles com foco em experiências concretas em Extensão Universitária e da Educação Popular na Universidade. Entretanto, são poucos aqueles que se atêm e/ou se aproximam de uma análise do cotidiano com foco nos processos educativos elaborados nas relações entre sujeitos extensionistas, nas experiências da Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular. Uma revisão bibliográfica<sup>18</sup> nos levou ao aprofundamento sobre nossa temática de pesquisa, dando a sustentação teórico-metodológica necessária para elaboração de uma tese. Para tanto, elaboramos uma revisão de literatura, mapeando com maior detalhamento as produções acadêmicas no campo da Extensão Universitária e da Educação Popular, entendendo tal mapeamento/catalogação como fonte documental e de pesquisa para este trabalho.

Entendemos que os resultados desta pesquisa possibilitaram reflexões mais profundas acerca da temática, bem como os sentidos e significados destas experiências em Extensão Universitária na construção epistemológica. “A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2009, p. 68).

A ciência, buscando provar suas capacidades superiores de descoberta e verificação em relação a outras possibilidades, determinou progressos evidentes, mas, ao mesmo tempo em que se mostrou elucidativa e enriquecedora, a ciência moderna também apresentou sérios problemas referentes aos conhecimentos produzidos, à ação que determina e à sociedade que transforma. Sendo verdade que a modernidade não dá mais conta de solucionar os déficits e excessos produzidos por ela mesma, é só a partir dela que se poderá transcendê-la rumo às necessárias soluções.

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido (SANTOS, 2009, p. 73).

---

<sup>18</sup> Os caminhos e resultados desta revisão bibliográfica estão no capítulo metodológico desta tese.

A problemática que envolve esta pesquisa parte da compreensão de um campo amplamente disputado, que abre-se cada dia mais a outras possibilidades, entendendo as iniciativas de Extensão Universitária, próximas ou não da Educação Popular como formas de construir outras possibilidades de saberes, colocando-os em diálogo e compreendendo seus sujeitos enquanto sujeitos de experiências significativas. Nesta linha de reflexão, compreendemos que os grupos de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Popular tornam-se movimentos de resistência ao desperdício de experiências sociais<sup>19</sup> (SANTOS, 2000) lutando pela emancipação social e pelo direito ao reconhecimento de si próprios como atores sociais.

Ao dar foco a esta temática queremos destacar uma premissa fundante: a de que todos os conhecimentos somente o são por serem compostos de atores, sujeitos que neles se envolvem e que por eles são envolvidos. Diante disto, partimos da hipótese de que as práxis, como as que traremos, vêm redefinindo histórias, trajetórias e concepções epistemológicas de estudantes, docentes, coletivos populares e movimentos sociais. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi o de descrever e compreender experiências de grupos de Extensão Universitária em processos epistemológicos de seus (des)encontros com a Educação Popular. Ainda, especificamente, objetivamos: identificar, mapear e analisar os processos educativos que emergem destas experiências; analisar os processos que levam ao pertencimento destes sujeitos, e como pertencem; conhecer e compreender o modo como engendram estratégias de construção de conhecimentos e produção de suas próprias existências; sistematizar subsídios para a compreensão e valorização dos conhecimentos estabelecidos pelas experiências dos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa.

O propósito não é o de criar mais cercas, que enquadrariam os saberes já legítimos, invalidando todos aqueles que percorrem à margem, mas, sim, o de superar estas cercas promovendo diálogos críticos possíveis entre os mais diversos saberes. “Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos, inferiorizações dos coletivos” (ARROYO, 2011, p. 150). O que trazemos é o combate à homogeneização epistêmica,

---

<sup>19</sup> Segundo Boaventura (2000), o conhecimento científico vem do senso comum, distancia-se para aprender e depois volta a ele para o educar, para o ensinar, existindo assim uma relação dialética entre os dois. Porém, dominante, o conhecimento científico é caracterizado como sistemático, metódico e se distancia, minimizando o senso comum, rompendo com ele para ser afirmar único epistemologicamente, o que caracteriza então como desperdício de experiências sociais.

que tem origem na capacidade de deslegitimar a existência de formas de saber subalternizadas, e que privilegia as formas patriarcais, racistas, xenóforas, sexistas e coloniais de conhecer e se relacionar com o Outro e com o mundo, gerando uma geopolítica do conhecimento que invisibiliza e faz desaparecer históricas locais.

O conceito que designamos para Educação Popular envolve os saberes produzidos pelas classes populares nas lutas contra-hegemônicas e anticapitalistas protagonizada pelos movimentos e organizações da sociedade civil, cuja prática educativa tem produzido novas epistemologias. Partindo do paradigma emergente, o conhecimento acadêmico não é o único saber que produz em ciência, portanto, ampliando a dimensão de ciência para além do Norte Global. A Educação Popular se reinventa, ao passo que se ressignifica enquanto prática social das classes populares, hora enfrentando momentos de recuo em seu papel social, hora como força educativa de transformação e de mudança das condições sociais e cognitivas dos oprimidos e dos subalternizados no mundo, de modo especial na América Latina.

O que a Educação Popular propõe é assumir a educação e a cultura como lugares de produção de sentido e de emergência de outro mundo possível, tendo a resistência como base, trazendo-a a um cenário determinado de poder, lutando pela superação da lógica da dominação e do controle dos oprimidos, dentro de um jogo de forças em conflito, onde os sujeitos subalternizados passam a enfrentar os modelos de controle de suas subjetividades. Assim, a Educação Popular consiste num projeto pedagógico que tem a realidade como ponto de partida, o local como realidade social, política, econômica, cultural e de identidade, para fortalecer a base e construir uma organização global mais justa e solidária (MEJÍA, 2018).

Esta tese encontra-se dividida em partes. Na primeira parte conto a minha história e trajetória como pesquisadora, traçando os principais caminhos pessoais e profissionais que me trazem hoje até esta tese. Ainda na Parte 1, apresentamos esta que é nossa introdução. A Parte 2 é a metodologia, com o objetivo de narrar e problematizar os passos de pesquisa como caminho para construção de uma tese. Nele, detalhamos a trajetória deste trabalho, desde as nossas escolhas teórico-metodológicas, passando pelos caminhos de nossa revisão bibliográfica e pelo mapeamento das atividades de Extensão Universitária da UFSCar. Ainda na metodologia apresentamos o planejamento e a realização das entrevistas propostas, bem como a organização e o tratamento dos dados e a análise dos mesmos.

Na Parte 3 apresentamos os diálogos teóricos que sustentam esta tese, divididos em capítulos como forma de organização. O primeiro versa sobre aspectos históricos da Universidade, com foco no Brasil, com o objetivo de, por meio desta história, encontrar a origem e o desenrolar da Extensão Universitária na perspectiva do Ensino Superior brasileiro. Na linha de compreender a Universidade, no segundo capítulo trabalhamos a Universidade no entendimento de sua simbologia na produção de conhecimentos e na emergência suas variedades.

Seguindo os diálogos teóricos, o terceiro capítulo tem como proposta discutir a Educação Popular como conceito e em seus aspectos históricos, teóricos, assim como discutir com o que ela se compromete. Aprofundando esta linha, no quarto subcapítulo procuramos discutir o nascimento do termo Extensão Universitária Popular, que acrescenta à Extensão Universitária os elementos da Educação Popular como um possível eixo transformador. No quinto capítulo discutimos o cerne desta pesquisa: a prática social da Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular como produtora de processos educativos.

Seguidamente, na Parte 4, apresentamos o capítulo analítico, onde é feita uma breve arqueologia da Extensão Universitária na UFSCar e uma análise das entrevistas realizadas com os colaboradores e colaboradoras desta pesquisa por meio de quatro grandes categorias construídas: pertencimento e envolvimento – dialética<sup>20</sup> entre subjetividade e práxis; Extensão Universitária como conceito em construção; a prática social extensionista e os processos educativos que dela emergem e; Educação Popular: Extensão como práxis de (a)gentes de transformação. Após as análises por categoria, tecemos uma análise geral sobre as informações coletadas a fim de afirmar nossa tese de que a Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular produz, em sua práxis cotidiana, processos educativos através dos quais são construídos significativos conhecimentos.

Por fim, tecemos as considerações finais desta pesquisa, problematizando e refletindo sobre os caminhos (de 2015 a 2018) que nos trouxeram até o presente texto, sistematizando subsídios de reflexão e abrindo espaço para futuras discussões e aprofundamentos neste tema e nos que dele se desenrolam. Ainda, como toda pesquisa é implicada e implicante, falamos de como foi, subjetivamente, o processo deste estudo.

---

<sup>20</sup> Segundo Jaime José Zitkoski, a perspectiva dialético-dialógica implica na concepção da abertura da vida humana para o mundo através da história passada, do presente e do futuro. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

## **CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – NOSSOS PASSOS**

A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descobro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo (Isabel Allende, em Paula).

## DELINEANDO OS PASSOS DA CAMINHADA

(...) tent'entender minha alegria: a sombra mostrou o que a luz escondia  
(GESSINGER, 2009, p. 272).

A escolha dos caminhos de investigação de uma pesquisa perpassa, sempre, por concepções políticas e epistemológicas que anunciam os elementos que compõem a pesquisa e que direcionam o pesquisador. Através do método buscamos conhecer melhor, investigar, compreender e tentar interpretar os significados da realidade em nossos objetos de pesquisa diante daquilo que vemos, observamos e ouvimos de nossos colaboradores, dos sujeitos de nossas pesquisas. Epistemologicamente, através do método, podemos refletir, de forma sistemática, sobre a realidade a que nos propomos desvelar e compreender, operativamente. Segundo Ghedin e Franco (2011), é o método que nos orienta ao longo de todo o processo de pesquisa. Nossos caminhos de pesquisa nos impulsionam a compreender a Educação em sua dialética, “captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 40).

Necessária é a pesquisa que se paute em conhecimentos compartilhados, experiências sociais e saberes horizontalmente valorizados, evidenciando a práxis como opção epistemológica que respeita o cotidiano através do empenho em, coletivamente, subverter e transformar a realidade, relativa, inacabada e histórica. Na pesquisa em Educação Popular, segundo Brandão (2009), as opções metodológicas possuem especial relevância, com destaque para uma metodologia dialógica e participativa, bem como problematizadora, criando redes de saberes e de solidariedade junto ao incentivo ao protagonismo popular. Porém, a questão da Educação Popular não se reduz ao tipo de prática que se realiza; refere-se à intencionalidade e à qualidade da prática pedagógica, ou seja, partimos de valores da cultura popular como elementos de reflexão coletiva sobre as condições de vida do povo e seus múltiplos significados.

No presente estudo, utilizamos a metodologia qualitativa por nos permitir trabalhar com um amplo universo de significados e possibilidades, através de processos e fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008). É na pesquisa qualitativa que caminhamos com a possibilidade de efetiva integração entre pesquisadora e participantes, criando espaços de troca e compreensão.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das

representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Esse tipo de método, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupo particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2008 p.57).

Nesta pesquisa, compreendemos o pesquisar como possibilidade de adentrar num processo de exercício interpretativo<sup>21</sup> das relações construídas em grupos de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular, através das entrevistas com os/as colaboradores e colaboradoras; estando envolvidas num campo de pesquisa descritiva, por meio do qual pudemos conhecer e desvelar processos educativos em experiências extensionistas.

Esta pesquisa foi realizada na cidade de São Carlos, em São Paulo, tendo como sujeitos-participantes aquelas e aqueles que pertencem a grupos de Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha desse lócus de pesquisa deve-se ao fato de que se trata de uma Universidade pública no interior de São Paulo que desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão ao longo de seus anos de existência. Também, como os próprios dados mais a frente vão mostrar, a UFSCar foi escolhida como lócus de pesquisa por seu forte vínculo com atividades de Extensão Universitária ao longo de sua história e, como nos apontam os dados da Parte 4 – na qual traçamos a arqueologia da Extensão na UFSCar no ano de 2016 – a área extensionista nesta instituição vem então crescendo, ampliando-se e aprofundando-se, tendo como marca o grande número de Projetos e Programas em funcionamento e a diversidade entre eles. Ainda, definiu-se pela Universidade Federal de São Carlos como campo universitário das práxis de Extensão Universitária a ocorrência de aproximações acadêmicas com o *campus* em questão, na condição de doutoranda. Assim, alavancaram nossos passos nesta caminhada da pesquisa:

**A) Pesquisa Bibliográfica e Documental:** iniciamos nossos caminhos de pesquisa realizando um levantamento bibliográfico-documental sobre o que se tem produzido sobre Universidade, Extensão Universitária e Educação Popular e os elementos que a compõem; bibliográfico, partindo principalmente de livros, artigos, teses e dissertações na área e, documental referente a materiais ligados à temática através de

---

<sup>21</sup> Através do exercício interpretativo buscaremos dialogar nossas questões e objetivos de pesquisa com os elementos que surgirem ao longo dos caminhos deste trabalho, tecendo um exercício contínuo e constante de compreensão da realidade através do recorte desta pesquisa.



outras fontes como documentos de arquivos, registros oficiais, dentre outros.

Com o objetivo de construir um embasamento teórico para defesa desta tese, buscamos comprovar a sua visibilidade ao reconhecer as contribuições deste estudo ante ao que já foi produzido na temática e em temáticas afins. Para tanto, elaboramos um estado do conhecimento tendo como palavras-chave: Processos Educativos, Extensão Universitária e Educação Popular.

Ainda, como forma de aprofundar nossas pesquisas para esta revisão bibliográfica, elegemos como descritores: Universidade, Extensão Universitária, Educação Popular e Extensão Universitária Popular. Assim, como bases de dados para pesquisa destas categorias, escolhemos a Rede Scielo e Repositório Institucional da UFSCar, pesquisando a incidência das palavras-chave e descritores entre os anos 2000/2016. Este recorte temporal foi feito como critério de seleção, partindo dos anos 2000 por serem marco de proximidade do início dos Governos Lula, período em que a Universidade pública teve considerável aumento de seu financiamento, bem como a Extensão Universitária, aumentando significativamente o número de Projetos e Programas de Extensão financiados. Ainda, a partir desta data houve significativo fortalecimento dos movimentos sociais, dos grupos populares e conseqüentemente da Educação Popular no Brasil. A pesquisa teve o ano de 2016 como encerramento pois foi o ano em que, para a construção desta tese, focamos especificamente na Revisão Bibliográfica e na realização das entrevistas.

Feitas estas escolhas, acessamos as páginas virtuais de cada uma das bases de dados em busca de levantarmos artigos, teses e dissertações, filtrando-os na pesquisa por assunto e anos de ocorrência, procurando assim limitar nas áreas de interesse desta pesquisa. Feita esta primeira filtragem, a ocorrência em alguns descritores, principalmente os de Universidade e Educação Popular, observamos serem bastante numerosas as produções que envolvem a temática, o que nos levou à leitura dos títulos das obras a fim de realizarmos mais uma seleção aprofundada.

Levada mais a fundo a filtragem no que tange ao levantamento de artigos, teses e dissertações nas duas bases de dados escolhidas, passamos a ler os resumos de cada uma das obras a fim de selecionarmos quais seriam lidas e trabalhadas diretamente como suportes deste estudo. Vale ressaltar que, devido ao grande número de artigos, teses e dissertações encontrados nos periódicos escolhidos, optamos pela seleção apenas daqueles textos com temáticas mais diretamente relacionadas a esta tese. Com fins de

organização do trabalho de atualização do estado do conhecimento sobre as temáticas que envolvem esta pesquisa, elaboramos o quadro que segue.

Quadro 1 - Revisão Bibliográfica sobre a temática da tese.

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Número de produções encontradas</b>	<b>Número de produções filtradas</b>	<b>Número de produções selecionadas</b>
<b>Revista Brasileira de Educação - Rede Scielo</b>	Universidade	12	5	4
	Extensão Universitária	24	11	3
	Educação Popular	61	20	11
	Extensão Popular	1	1	1
<b>Repositório Institucional da UFSCar</b>	Universidade	33	16	3
	Extensão Universitária	6	4	3
	Educação Popular	20	14	4
	Extensão Popular	1	1	1

Fonte: construído pela pesquisadora.

Para além das buscas nas três bases centrais de dados acima citadas, fizemos uma pesquisa no site da Rede de Educação Popular e Saúde (Rede Pop)<sup>22</sup>, em sua biblioteca colaborativa, que contém documentos relacionados diretamente à Educação Popular e Saúde, com sustentações teóricas mais amplas a respeito da Educação Popular e da Extensão Popular. Dos documentos contidos nesta biblioteca colaborativa, selecionamos oito para a leitura neste processo de estudo.

Selecionados os textos a serem lidos para construção desta tese, passamos a lê-los

<sup>22</sup> A Rede de Educação Popular e Saúde (RedePop Sus) é uma articulação de profissionais de saúde, pesquisadores e lideranças de movimentos sociais centradas na Educação Popular como estratégia de construção de uma sociedade mais saudável e participativa, bem como de um sistema de saúde mais democrático e adequado às condições de vida da população. Surgiu em 1991, como Articulação, passando à Rede, em 1998, e desde então trabalha debatendo temáticas da saúde entrecruzando com outros temas como educação, religiosidade, espiritualidade, arte, cultura, participação popular, organização e construção comunitária, subjetividade, saúde da família, promoção da saúde, cuidados em saúde, etc. Página para mais informações: <http://www.ccm.ufpb.br/redepopsaude/>

e fichá-los como forma de estudo aprofundado, buscando referenciais teóricos para o diálogo com nossas temáticas. Para tal, a título de sistematização e organização, construímos o quadro a seguir, no qual apresentamos as principais temáticas encontradas sobre cada um dos descritores nas respectivas bases de dados.

Quadro 2 - Revisão Bibliográfica sobre as temáticas encontradas.

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Lidas</b>	<b>Principais temáticas encontradas nas produções estudadas</b>
<b>Revista Brasileira de Educação - Rede Scielo</b>	Universidade	4	As obras analisam transformações pelas quais vem passando a universidade brasileira em relação à configuração institucional, ao financiamento, à gestão e à produção do conhecimento, bem como problematizam a Universidade enquanto seu modelo predominante de câmpus. Ainda, é colocada em foco a trilogia ensino, pesquisa e extensão em sua gênese e prática institucional, analisando também a universidade pública sob nova perspectiva.
	Extensão Universitária	3	As obras lidas investigam a relação entre universidade e comunidade através da Extensão, também buscam compreender a relação entre extensão e transferência de conhecimento a partir da análise das influências internacionais na extensão universitária brasileira, bem como as contribuições de programas extensionistas para uma reconfiguração da Universidade brasileira.
	Educação Popular	7	As obras analisam a Educação Popular como elemento de resistência e emancipação humana, bem como a pensam, juntamente com a cultura popular através das propostas de Paulo Freire, retornando a fontes originárias como as ideias de José Martí. Ainda, trabalham a Educação Popular em temáticas como: a (re)construção do público, ensino superior, Fórum Social Mundial e sua relação com os movimentos sociais.
	Extensão Popular	1	A obra lida analisa a Extensão Universitária Popular com a perspectiva de uma pedagogia focada na participação estudantil.

<b>Repositório Institucional da UFSCar</b>	Universidade	3	Todas teses de doutoramento, discutem desde a reestruturação, expansão e democratização do Ensino Superior Público Federal, as condições de expansão via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) até a discussão sobre acesso e permanência na Universidade federal.
	Extensão Universitária	3	As obras discutem concepções e regulamentações da Extensão Universitária na UFSCar, trazendo também a ideia de integração curricular entre ensino, pesquisa e extensão e um estudo mais específico sobre a relação universidade e sociedade via Extensão na área da saúde.
	Educação Popular	4	As obras falam de saberes e práticas populares em saúde, trazendo também um estudo sobre a luta política da população de rua. Ainda sobre a Educação Popular como alternativa emancipatória, contra o desperdício de experiências sociais, apresentando um estudo da Educação Popular com referência aos modelos do comunitarismo e o liberalismo.
	Extensão Popular	1	Uma tese de doutorado do PPGE\UFSCar que discute a Extensão Universitária Popular com foco na Educação Ambiental e os processos educativos que dela emergem.
	Extensão Popular	2	Ambas as obras, de lócus diferentes, discutem a Extensão Universitária a luz da Educação Popular, uma com base na pesquisa-ação e outra com foco nos processos educativos que dela decorrem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ainda, quanto às obras selecionadas na Biblioteca da Rede Pop, das 6 selecionadas, 4 são Cadernos e Revistas, compilados de textos que se referem direta e indiretamente à Educação Popular como perspectiva teórico-metodológica; 1 é um capítulo de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, que discute a Educação Popular e a Pedagogia do Oprimido; 1 texto de Oscar Jara Holliday, sobre sistematização de experiências e; 1 carta da Rede Pop feita ao Governo do Presidente Lula, quando assumiu o Governo do Brasil pela primeira vez, em 2003.

Todos os artigos, teses e dissertações encontrados e selecionados foram lidos e fichados como forma de sistematizarmos suas contribuições para construção desta tese. Ressaltamos que, além destas leituras feitas através da pesquisa nestes bancos de dados, aproveitamos indicações feitas nos referenciais bibliográficos das obras lidas, complementando e enriquecendo nossa sustentação teórica. Ainda, leituras clássicas de autores como Paulo Freire (1983, 1987, 1991, 1997, 1999, 2000, 2011), (2006, 2009), Melo Neto (2001, 2004, 2006), Vasconcelos (1997, 2011, 2015) e Carneiro Cruz (2008, 2013), deram suporte em reflexões sobre Educação, Educação Popular, Movimentos Sociais, Processos Educativos, dentre outros.

Também, para temáticas como Universidade, Democracia, Emancipação, Experiência e Ecologia de Saberes, tivemos como base autores como Boaventura de Sousa Santos (2001, 2009, 2010), Arroyo (2011, 2014), Cunha (1980, 1988, 1989, 2010, 2013), Brunner (1990), Buarque (1986, 1994, 2014), Ribeiro (2002), Goergen (1979), Romanelli (2002) entre outros. De igual modo, dialogamos com autores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos da Universidade Federal de São Carlos, em obras como “Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação”, como interlocutores com ênfase na discussão sobre Práticas Sociais e Processos Educativos e autores sugeridos pela linha como Dussel (2002, 1998 e 2007) e Fiori (1986), em temáticas como política, conscientização e educação na América Latina e no Brasil em tempos de globalização, além de outras obras e outros autores, bem como teses, dissertações e artigos produzidos na área.

Ainda que a Universidade, a Extensão Universitária e a Educação Popular sejam temas que, separadamente, vêm sempre sendo discutidos em diversas lentes na pesquisa em Educação, fica-nos a observação da potência de trabalharmos reflexivamente estes itens em relação, discutindo os processos educativos emergentes da Extensão Universitária trabalhada à luz da Educação Popular. Percebe-se, ainda, que este tema ainda não é tão explorado no cenário acadêmico, pois apresenta lacunas no seu entendimento, o que justifica o estudo mais aprofundado em forma de tese. Deste modo, a importância do trabalho de atualização do Estado do Conhecimento é fundamental para vermos como andam as discussões que envolvem nossa temática, bem como salientar a esta pesquisa para o campo educacional.

**B) Mapeamento:** fizemos um mapeamento dos projetos e programas de Extensão Universitária da Universidade Federal de São Carlos. Para este mapeamento, primeiramente entramos em contato com a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, sendo

atendidos pelo professor Rodolfo Antônio de Figueiredo, Pró-Reitor adjunto de Extensão Universitária, com o qual tivemos um encontro para demais esclarecimentos. Neste encontro, o professor Rodolfo nos relatou parte da história e da estrutura extensionista da UFSCar, bem como nos permitiu acesso a dois arquivos: a relação de todas as atividades de Extensão Universitária em andamento no ano de 2016, com seus respectivos títulos, resumos, coordenações e setores a que pertencem, e a relação dos programas em andamento, com seus respectivos títulos, coordenações e resumos. Ainda, sob orientação do professor Rodolfo, realizamos uma pesquisa no *site* da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, no qual encontramos diversas e importantes informações sobre as características da Extensão Universitária nesta instituição.

Do exposto no parágrafo anterior, trataremos, primeiramente, da organização da Extensão Universitária da UFSCar apresentada em seus principais documentos e nas informações contidas em seu *site*<sup>23</sup> oficial para, em seguida, tratarmos diretamente do perfil da Extensão Universitária na UFSCar, com base na relação de atividades, em andamento, no ano de 2016. O texto intitulado “A Extensão Universitária na UFSCar – informações e documentos” buscou apresentar as principais informações referentes à estrutura da Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos, com base nos principais documentos que regem a mesma nesta instituição.

Para o Mapeamento definimos critérios, com base na caracterização de Melo Neto (2014), que se refere à Extensão Universitária Popular, mapeando e localizando, especificamente, grupos que se mobilizem em torno de quatro elementos apontados pelo autor: origem, posicionamento político-epistemológico, metodologia e outros aspectos éticos e utópicos. Melo Neto diz que “algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias” (NETO, 2014, p. 28).

---

<sup>23</sup> <http://www.proex.ufscar.br/>, acesso em 30 de agosto de 2015.

Quadro 3 – Características da Extensão Universitária Popular.

<b>Origem</b>	Quando o movimento nasce em grupos de sujeitos oprimidos intencionalmente organizados em prol de seu empoderamento.
<b>Posicionamento político-filosófico</b>	Quando há intencionalidade política e percepções filosóficas que levam os sujeitos a enfrentar a condição de desumanização em que vivem em prol de seu empoderamento.
<b>Metodologia</b>	Quando o modo de fazer é tão importante como o modo de pensar o movimento, dando à práxis da Extensão Popular o mesmo caráter solidário, coletivo e dialógico.
<b>Outros – aspectos éticos e utópicos</b>	Organizações institucionais, como sindicatos e associações e a questão da consciência e do engajamento por conscientização.

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora com base nos dados de Melo Neto (2014).

Iniciamos o processo de Mapeamento caracterizando através de Gráficos as atividades de Extensão Universitária da UFSCar em 2016 por Tipo<sup>24</sup> (ACIEPEs, Cursos, Consultorias/Assessorias, Eventos, Projetos e Publicações e Produtos), conforme poderá ser constatado no Gráfico 2, nas Análises. Procuramos, também, identificar os Setores que possuem Atividades de Extensão Universitária na UFSCar, bem como a quantidade de Atividades por Tipo, em que Setor.

Apresentamos, ainda, nos Gráficos 3 a 8, nas Análises, como cada tipo de Extensão Universitária é hoje representado pelos Setores da UFSCar, tecendo, nas Análises Preliminares, uma breve discussão sobre o que podem significar estas representações. Assim, após essa apresentação do Perfil extensionista da UFSCar em 2016, é que passamos ao foco maior de encontrar Atividades de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular. Para tanto, realizamos leituras sucessivas de todo o material fornecido pela Pró-Reitoria de Extensão, como fase de pré-exploração qualitativa do material através de leituras flutuantes que nos permitiram maior conhecimento das Atividades de Extensão, bem como uma primeira fase de eliminações

<sup>24</sup> Os termos Tipo e Setor são usados por nós, e com as iniciais em maiúsculo, por serem oficialmente usados pela UFSCar para categorizar: Tipo: ACIEPEs, Cursos, Consultorias/Assessorias, Eventos, Projetos e Publicações e Produtos e; Setor: Departamentos, Centros, Coordenações, entre outras divisões da Universidade que são responsáveis por, ao menos, uma Atividade de Extensão.

de Atividades que desafinam claramente dos elementos que poderiam compor uma Atividade caracterizada como Extensão Universitária Popular.

Cabe-nos registrar que Leitura flutuante é uma técnica inspirada na proposta de Análise de Conteúdo, e que teve Laurence Bardin (1977) como precursora, a qual envolve muitas leituras de um mesmo material, a fim de conhecê-lo em sua amplitude. É uma fase em que fizemos a pré-exploração do material com intuito de conhecê-lo profundamente, apreendendo-o e organizando de forma não estruturada os elementos considerados mais essenciais para análise que se seguiu.

É na leitura flutuante que pudemos tomar contato direto com as mensagens emitidas nas entrevistas, conhecendo texto e contexto, e de onde fluem as primeiras impressões e orientações para análise. Consiste, basicamente, de repetidas leituras livres do material à se analisado buscando apreender de forma global as principais ideias e significados do mesmo.

Nesta primeira fase de leituras flutuantes, do total de 656 Atividades de Extensão Universitária 450 foram eliminadas, restando 206 para a nova fase de análise. Com 206 atividades de Extensão Universitária, com possibilidades de relação com a Educação Popular, definimos como elementos que caracterizam os grupos de Extensão Universitária Popular os seguintes apontados por Melo Neto (2014): origem, posicionamento político-epistemológico, metodologia e outros aspectos éticos e utópicos, apresentados no Quadro 1.

A partir destes elementos, partimos para outras leituras do material disponível, com foco agora para as 206 atividades já selecionadas, buscando aquelas que atendam, pelo menos, a um dos quatro elementos apontados por Melo Neto (2014). Para tanto, e com foco em leituras diversas e profundas sobre o material, procedemos a mais leituras das Atividades, com foco para tais elementos, partindo da listagem anteriormente apresentada. Após as leituras com foco nestes quatro elementos, das 206 Atividades lidas, em 122 não encontramos nenhum dos quatro elementos de análise, o que reduziu nosso universo de análise para 84 Atividades de Extensão Universitária.

Necessária se faz a ressalva de que uma Atividade de Extensão pode estar dentro de uma ou mais categorias das quatro citadas anteriormente, com base em Melo Neto, assim, optamos por selecionar atividades que se adequassem a pelo menos duas das quatro categorias. Deste modo, das 84 Atividades analisadas, 65 se relacionam a duas ou mais categorias. Porém, tendo em vista que tal universo ainda é muito amplo para esta proposta



de pesquisa, optamos, então, por um novo critério: o de selecionar apenas as Atividades de Extensão que contemplem ao menos 3 elementos apresentados por Melo Neto (2014).

Importante dizer da complexidade do elemento chamado “origem”, que determina que a Atividade tenha nascido do movimento de sujeitos e grupos oprimidos que se organizaram para tal, porém, no formato como tivemos acesso às Atividades de Extensão na UFSCar não foi possível localizar alguma oriunda diretamente de um movimento social. Problematizar este elemento é central no caminho desta pesquisa, tendo em vista que a ausência de atividades que tenham partido diretamente de demandas de grupos populares/movimentos sociais – ainda que num universo tão amplo de 654 Atividades extensionistas – sinaliza que ainda que encontros possíveis entre a Extensão Universitária e a Educação Popular, o caminho ainda é longo para consolidação de um modelo de Extensão Universitária Popular na grande maioria das Universidades Públicas.

Assim, nosso universo passou a ser de 24 Atividades de Extensão Universitárias, divididas por Tipo, da seguinte forma:

Quadro 4 - Possíveis Atividades de Extensão Universitária Popular por Tipo.

<b>ACIEPEs</b>	<b>2</b>
<b>Consultoras/Assessorias</b>	<b>2</b>
<b>Cursos</b>	<b>3</b>
<b>Eventos</b>	<b>1</b>
<b>Projetos</b>	<b>16</b>
<b>Publicações e Produtos</b>	<b>1</b>

Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados cedidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Nestas 24 Atividades de Extensão Universitária selecionadas, as temáticas de trabalho são amplas e variadas, perpassando temas muito diversos. Como previsto no projeto desta pesquisa, o intuito é o de contemplar Atividades de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular que variem entre si nas temáticas com as quais trabalham, a fim de conhecer um universo mais amplo de propostas e engajamento da Educação Popular com a Extensão Universitária. Ainda, como previsto no projeto, selecionamos 09 Atividades extensionistas por um caráter logístico e temporal de realização da pesquisa de campo, tendo em vista que nos caminhos metodológicos

propusemos entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de cada Atividade selecionada, somadas à realização das Rodas de Conversa com os sujeitos participantes destas atividades, levando-nos a optar por limitar o número de Atividades para que a pesquisa pudesse ser realizada no tempo a que nos propusemos.

Desse modo, optamos por selecionar para esta pesquisa apenas as Atividades de Extensão que se encaixam no Tipo de Atividade extensionista denominada Projeto, por serem a grande maioria das Atividades de Extensão Universitária existentes atualmente na UFSCar. Assim, nosso universo de Atividades passou a ser então de 16 (dezesseis) Projetos de Extensão Universitária, pertencentes a setores diversos; dos 16 (dezesseis) projetos, 8 (oito) pertencem a setores iguais. Para ampliar nossa abrangência dentro da Universidade, optamos por escolher apenas um Projeto por setor, o que reduziu nosso universo para 9 (nove) Projetos. Porém, com a sugestão de um dos colaboradores, entrevistamos mais uma pessoa, totalizando então 10 (dez) entrevistas.

**C) Entrevistas Semiestruturadas:** das atividades de Extensão Universitária encontradas no processo de Mapeamento, selecionamos aquelas que contemplaram nossos critérios de inclusão e exclusão, com base em Melo Neto (2014), como citamos no item anterior. Em seguida, buscamos contato com os grupos selecionados, possivelmente de Extensão Universitária Popular, a fim de investigarmos e entendermos suas experiências, compreensões e os modos como significam e valorizam suas experiências. Assim, coordenadores e coordenadoras dos Projetos selecionados foram convidados, via e-mail, a participarem, individualmente, de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de compreender as trajetórias dos coletivos de Extensão Universitária, suas concepções políticas e seu cotidiano prático e reflexivo – conhecendo suas origens, finalidades e principais estratégias de ação-reflexão.

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impões. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre sua realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção (FREIRE, 2011, p. 9).

Para isso, seguindo o Roteiro de Entrevistas do Apêndice II, procuramos compreender o território existencial dos sujeitos-participantes, rastreando seus caminhos, organizações, redes e territórios vigentes, e buscando entender os caminhos que os levaram à participação em Projetos de Extensão Universitária. Assim que obtivemos as respostas, se positivas, iniciamos o processo de realização das entrevistas. Dos dez

coordenadores de projetos previamente selecionados, dois não nos responderam sobre a participação da pesquisa e uma coordenadora solicitou que a procurássemos no início de 2017 para realização da mesma. Das nove entrevistas feitas, sete estavam planejadas de acordo com os projetos selecionados, as outras duas foram realizadas por sugestão de algum dos participantes entrevistados. Ainda, foi indicado por seus pares mais um docente, coordenador de projetos de Extensão Universitária, para participação nas entrevistas - ambos sinalizando positivamente sobre as mesmas, mas também solicitando que as entrevistas fossem realizadas em janeiro de 2017.

Cada entrevistado pôde agendar o dia, o horário e o local de sua preferência, a fim de tornar mais acessível e possível a realização das entrevistas. Das nove entrevistas feitas, oito foram realizadas no próprio *campus* da UFSCar, sendo apenas uma realizada, por escolha do docente, em sua residência. No momento de cada encontro, a pesquisadora e o projeto de pesquisa foram apresentados e, em seguida, foram entregues duas cópias – uma para pesquisadora e uma para o participante – do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme cópia no Apêndice III<sup>25</sup>. Assinado o termo, iniciamos as entrevistas a partir do roteiro preestabelecido. No Anexo I temos também a aprovação e o parecer do Comitê de Ética. As entrevistas realizadas tiveram uma duração entre 45 minutos e 1h50min; todas elas foram gravadas e transcritas para análise. Uma vez transcritas, realizamos o processo de Análise de Conteúdo das entrevistas, como será explicado a seguir.

**D) Análise de Dados:** os dados das Entrevistas foram organizados, selecionados e analisados. Para este momento, optamos pelo uso da Análise de Conteúdo, que nos demandou a retomada prévia dos objetivos do estudo, como guias da análise, buscando entrelaçar com consistência as questões, os dados e os argumentos, focando as opiniões e valorizando as diferenças como elementos de estímulo à reflexão. A Análise de Conteúdo é uma modalidade de interpretação usada para extrair significados da comunicação, para decompor as unidades temáticas e codificá-las em categorias que permitam o estabelecimento de inferências, ou seja, estabelecer relações entre a frequência de citação de temas, palavras ou ideias e o significado relativo a determinados assuntos, quantificando as unidades do texto e identificando características da mensagem, sentidos e significados (BARDIN, 1977).

---

<sup>25</sup> Aprovado com o condicionante de esclarecer que poderiam haver riscos aos/as participantes ao longo da pesquisa, o que foi acrescentado ao mesmo assim que o Parecer foi emitido.

Após a transcrição das falas das Entrevistas, teve início a primeira fase de análise que consistiu nos contatos iniciais com o material, a leitura, a sistematização das primeiras unidades de mensagem e a elaboração de um plano de análise que fundamentou indicadores de interpretação. Em seguida, houve a fase de categorização, ou seja, a de operar a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, reagrupando em analogias; essas categorias podem, ou não, ser definidas *a priori*, variando pelo objetivo da pesquisa (BARDIN, 1977). No caso do presente trabalho, elas emergiram dos discursos e do conteúdo nele encontrado, o que implicou numa constante revisita ao material de análise e à teoria. O foco das análises se constituiu nas falas dos sujeitos-participantes, que emergiram da realização das Entrevistas.

Considerando que toda mensagem expressa tem significado e sentido, nela encontramos a presença do sujeito de diferentes maneiras ao longo do processo discursivo. A relação entre o sujeito e a mensagem vincula-se às condições contextuais, ou seja, envolve diferentes situações econômicas, sociais e culturais, o que resulta em mensagens repletas de conteúdos cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente variáveis (BARDIN, 1977).

Para a análise<sup>26</sup> das entrevistas feitas e transcritas, iniciamos com uma leitura frequente do material com o objetivo de conhecer o seu todo e compreender as falas e a origem das falas do entrevistado. Feitas estas primeiras leituras, para uma melhor organização do material, dividimos num primeiro quadro, numa coluna as Questões Geradoras e na outra coluna a fala do entrevistado. No quadro seguinte, dividimos na primeira coluna as Questões Geradoras com a Fala do entrevistado e, na outra coluna, as Primeiras Impressões que emergiram das sucessivas leituras do material. Na primeira coluna, chamada de Questões Geradoras + Fala, foram sublinhadas todas as falas do entrevistado consideradas cruciais para a construção de nossas primeiras impressões do conteúdo do material.

Após essa primeira imersão, procedemos à pré-análise do material, organizando o conjunto de enunciados produzidos pelos participantes de maneira literal, para que pudessem ser analisados de modo mais sistemático e, assim, permitindo abstrair os assuntos centrais que percorreram os discursos dos participantes (BARDIN, 1977). No quadro seguinte, já aprofundando nossa compreensão do material, o dividimos em três colunas: na primeira coluna, chamada de Unidade de Registro (foram identificadas as

---

<sup>26</sup> Os passos deste processo analítico, explicados neste texto, estão em material complementar devido ao grande número de páginas elaboradas para esta análise.

falas dos participantes a partir dos temas citados acima), apresentamos falas literais do entrevistado que se destacaram no processo de análise; na segunda coluna, chamada de Unidade de Contexto (compreendem o significado do assunto e sua argumentação), na terceira e última coluna, chama de Unidade de Sentido (compreendem o sentido assumido em cada texto através das relações que o mesmo estabelece com as unidades de contexto), passamos a fazer as primeiras inferências sobre os dados coletados, para fins de aprofundamento de nossa análise e para elaboração dos Grandes Temas das análises desta pesquisa.

Dentre as várias possibilidades técnicas da análise de conteúdo, optamos, como perspectiva, pela análise temática enfatizando temas presentes com maior ou menor intensidade, bem como optamos também pelo aspecto pessoal atribuído pelo participante entendendo que o tema poderia nos fornecer mais elementos para análise. As unidades temáticas podem ser construídas pelas identificações de significados e sentidos nos textos narrativos ou, ainda, podendo ser construída através do uso combinado de estratégias quantitativas, ou seja, estabelecer relações entre a frequência de citação de temas, palavras ou ideias e o significado relativo a determinados assuntos, quantificando as unidades do texto e identificando características da mensagem, sentidos e significados (BARDIN, 1977).

**E) Compartilhamento dos dados:** após as primeiras leituras dos dados e primeira análise dos mesmos, temos como proposta o retorno aos entrevistados e entrevistadas, para novo diálogo, com o objetivo de compreender, com eles, sobre nossas análises preliminares, entendendo que nos cabe ser pesquisadoras e pesquisadores coerentes com o popular que compreendemos. O retorno-dialogado foi inicialmente previsto com Roda de Conversa, mas, pelo número restrito de colaboradores, o entendemos como processo de compartilhamento de dados.

A abertura ao outro é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e a qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino (SANTOS, 2001, p. 225).

Para realização do compartilhamento de dados entramos em contato, via e-mail, com todos as entrevistadas e os entrevistados desta pesquisa, oferecendo flexibilidade de datas, locais e horários para o encontro, ficando agendados dois encontros com 3

entrevistados em um dia e o com 4 em outro. No dia do primeiro encontro duas colaboradoras compareceram, e, no dia seguinte, apenas uma. Ainda sim, realizamos o compartilhamento de dados, apresentando, de forma impressa, falas das próprias<sup>27</sup> participantes, sem o nome de quem emitiu a mensagem, como forma de refletirmos em conjunto sobre tais mensagens. Os diálogos foram gravados e transcritos, ambos os encontros foram prazerosos e enriquecedores, e também estão discutidos nesta tese em nossas análises e discussões.

Entendemos que os resultados desta pesquisa possibilitarão reflexões mais profundas acerca das experiências de (des)encontros da Extensão Universitária com a Educação Popular, sua práxis cotidiana, bem como os sentidos e significados destas experiências. Temos a esperançosa compreensão de que as experiências em Extensão Universitária consistem em possíveis pontos de reconfiguração da Universidade que busca direcionar-se à tessitura de outro mundo possível.

Isto posto, na busca por alcançar nossos objetivos de pesquisa, no Capítulo a seguir apresentamos as análises realizadas nesta pesquisa partindo do perfil da Extensão Universitária na UFSCar, a fim de apresentar um panorama geral sobre aquela que é o pano de fundo de toda esta tese, a Extensão. Em seguida, trabalhamos com o Referencial Teórico, no qual, primeiramente trabalhamos a problematização de práticas sociais e processos educativos como conceitos desta tese; em seguida discutimos os aspectos históricos da Universidade, de seu surgimento no Brasil até a origem e o desenvolvimento da Extensão Universitária. A frente, discutimos a conceituação de Universidade e conhecimento e, por fim, tecemos um texto sobre o histórico e o compromisso firmado pela Educação Popular no Brasil.

A seguir, representamos as etapas de nossos caminhos metodológicos:

---

<sup>27</sup> Apenas mulheres compareceram aos encontros de compartilhamento dos dados.

Quadro 5 – Caminhos do pensamento teórico-metodológico.

FASE	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1	Pesquisa bibliográfico-documental	Foi realizada uma pesquisa bibliográfico-documental através de uma atualização do estado do conhecimento. Via tal atualização selecionamos 3 bases de dados - Revista Brasileira de Educação - Rede Scielo, Repositório Institucional da UFSCar e ANPEd – entre 2006 e 2016 – usando dos seguintes descritores: Universidade, Extensão Universitária, Educação Popular e Extensão Popular. Ainda, complementando, realizamos uma pesquisa na biblioteca da Rede de Educação Popular e Saúde, bem como nossas pesquisas foram complementadas pelos referenciais sugeridos nas obras selecionadas e estudadas.
2	Mapeamento	Mapeamento dos projetos e programas de Extensão Universitária da Universidade Federal de São Carlos através de material fornecido pela Pró-Reitoria de Extensão da instituição - a relação de todas as atividades de Extensão Universitária em andamento no ano de 2016, com seus respectivos títulos, resumos, coordenações e setores a que pertencem e a relação dos programas – selecionando atividades, Projetos, possivelmente inspirados na Educação Popular, nos permitindo traçar o perfil da Extensão Universitária na UFSCar e encontrar as colaboradoras e colaboradores desta pesquisa.
3	Entrevistas	Realização de dez entrevistas semi-estruturadas com coordenadoras e coordenadores de Projetos de Extensão Universitária, possivelmente à luz da Educação Popular, a fim de investigar e entender suas experiências, compreensões e os modos como significam e valorizam suas vivências.
4	Análise de Conteúdo	Uso da modalidade de interpretação de dados, a Análise de Conteúdo, no viés temático, com o objetivo de extrair significados da comunicação, para decompor as unidades temáticas e codificá-las em categorias que permitam o estabelecimento de inferências e análises das informações emitidas pelas colaboradoras e colaboradores da pesquisa.
5	Compartilhamento de dados	Encontro realizado após a primeira análise das entrevistas, com o objetivo de compartilhar os dados construídos e dialogar com as colaboradoras e colaboradores a respeito de suas falas, das falas de seus colegas e sobre os caminhos da pesquisa.

Fonte: Construída pela pesquisadora com base nos caminhos metodológicos.





**INVESTIGAÇÃO TEÓRICA – DIÁLOGOS ENTRE PENSAMENTOS**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (A função da arte<sup>1</sup>, Eduardo Galeano, em O livro dos abraços).

## **PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS – O FIO CONDUTOR DO ESTUDO**

Quem pode negar que o universo consiste na rede descontínua dos instantes não registráveis, e que dele a nossa organização não controla nada mais do que o molde, a moldura de vazio e insignificância?  
(CALVINO, 2010, p. 121).

Na tarefa de compreender os elementos que compõem os conceitos de Práticas Sociais e Processos Educativos, entendemos como necessária uma pesquisa que se pautasse em conhecimentos compartilhados, experiências sociais e saberes horizontalmente valorizados, apresentando a práxis como opção epistemológica que respeita o cotidiano através do empenho em, coletivamente, subverter e transformar a realidade, relativa, inacabada e histórica. A compreensão é a de que a pesquisa, enquanto espaço/tempo educativo humano é interação embebida de experiências sociais complexas, costurada por pessoas e povos conectados por caminhos multifacetados.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2009, p.4).

Compreendemos que as Práticas Sociais têm origem nas relações (ou a elas dão origem) entre sujeitos em si e entre os ambientes em que vivem e convivem, objetivando manter ou transformar valores, significados e modos de ser e estar no mundo, material e simbolicamente. São ações sistemáticas de grupos que buscam se fazerem existentes histórica e socialmente, construindo-se no espaço/tempo daqueles que delas fazem parte, podendo permanecer, desaparecer ou se transformar de acordo com as condições e contextos das relações que ali se estabelecem, de sujeitos plurais em gênero, etnia, culturas, necessidades, escolaridade, faixa etária, orientação sexual e classe (OLIVEIRA et al., 2014).

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências

produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los (OLIVEIRA et al., 2009, p.6).

A prática social é uma rede múltipla de relações, afetos e construções e dela é possibilitada uma pluralidade de processos educativos. Em práticas sociais, os processos educativos constituem-se em educação e construção de identidades em determinado espaço/tempo, no convívio entre sujeitos e suas relações coletivas com e no mundo, construindo juntos modos de ver, viver e agir no mundo. Diante disto, no presente trabalho, entendemos a Extensão Universitária como prática social.

Oliveira (2010) destaca que processos educativos que possuem um ou outro elemento dito popular – como recorte por setor, estratégia ou espaço de acontecimento – não definem necessariamente Educação Popular, podendo se constituírem em processos mantenedores de hegemonia, mistificados e alienantes. Ainda, compreendemos que mesmo em espaços, políticas e propostas que se autodenominam participativas e dialógicas existem práticas que, mesmo que veladas, cerceiam e desconsideram visões de mundo construídas pelo povo. É preciso ressaltarmos que:

A desvalorização do ‘popular’ se expressa na relação desigual entre diversas culturas em nosso cotidiano, notadamente entre a cultura escolarizada, historicamente europeia, e a não escolarizada, historicamente indiana, negra, mestiça; relação desigual entre conhecimentos científicos e os conhecimentos populares, entre as formas de expressões acadêmicas e populares (OLIVEIRA, 2010, p. 246).

Na linha de práticas sociais e processos educativos – através de nossas pesquisas e discussões – nos posicionamos claramente a favor do povo, das classes populares e da cultura popular, colocando-nos contra todo e qualquer movimento de colonização, opressão, alienação e desumanização, valorizando assim a diversidade sociocultural do povo, seu jeito e seus modos de construir o mundo, comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária. Aliando-nos às reflexões de Carvalho, Acioli e Stotz (2001), procuraremos compreender os modos como os diversos autores envolvidos em projetos/programas de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular constroem conhecimentos coletivos, compartilhadamente e em movimentos de resistência cultural, social e epistemológica e de empoderamento local de suas formas de ser e estar no mundo.

O objeto de trabalho desta nossa pesquisa de doutoramento são os processos educativos que emergem da relação entre os sujeitos envolvidos em práxis extensionistas através da prática social da Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação

Popular, tendo como tema as práxis ali tecidas como construtoras de outras possibilidades, redes de ação-reflexão nas fronteiras acadêmicas. Falamos, pois, de uma práxis social – a da Extensão Universitária– como possível emergência de movimentos de superação da hierarquização de saberes que oprime o que quer que seja popular.

Logo, nesse sentido, pertinente se faz a relação entre as reflexões de Freire com o campo de pesquisa com o qual nos envolvemos. Ao se descobrirem oprimidos é que os sujeitos ganham possibilidade de lutar contra a opressão, na tentativa de superar não só a contradição entre opressor-oprimido, mas também de superar e transformar a realidade opressora. Para tal superação é preciso solidariedade e trabalho coletivo. A temática de Extensão Universitária trabalha com a Educação Popular, através da qual os sujeitos se unem em práxis reflexivas com o objetivo de pensar e transformar a realidade que por ora os condiciona. Pois, é na coletividade que se transforma o mundo, já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens (e mulheres) se libertam em comunhão” (FREIRE, 1997, p. 29).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1997, p.44).

A conceber o diálogo como caminho através do qual os seres humanos conquistam sua significação, Freire (1997) o destaca como ato de amor, ou seja, de compromisso entre seres humanos e dos seres humanos com o mundo, empoderando sujeitos oprimidos ao possibilitar sua autonomia e protagonismo, e construindo consciência de si e do mundo. Esse sujeitos, então, se empenham em permanente práxis transformadora da realidade constroem suas histórias na luta por sua “descoisificação” através da superação das situações-limite, agindo por meio de atos limites – ação libertadora – para alcançar o inédito viável, ou seja, sua humanização. “A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu ‘inédito viável’, que precisa concretizar-se, se constitui, para os segundos, como ‘situações-limite’, que necessitam evitar” (FREIRE, 1997, p. 54).

O conceito do inédito viável foi abordado por Paulo Freire (1987 e 2011) nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança*, para se referir ao futuro a ser construído, expressão que resume possibilidades. Segundo Freire, ao longo da vida encontramos obstáculos, pessoais e sociais, que precisam ser vencidos; barreiras que ele

chama de “**situações limites**”, que precisam ser transpostas se há o desejo de ir além da situação em que se está. As ações necessárias para romper tais barreiras são chamadas por Freire de “**atos limites**”, atos estes que se dirigem à superação, impondo uma postura ativa frente ao mundo.

As “situações limites” implicam na existência dos que servem, direta ou indiretamente, aos dominantes, ou seja, os oprimidos. Estes, ao perceberem sua situação de opressão, procuram agir na procura do “inédito viável” que, ainda que não seja algo claramente vivido e conhecido, constitui-se num sonho possível, viável, um dever de superação de condições de dominação e opressão (FREIRE, 1997).

Na compreensão de que todo ser humano é um ser de práxis, Freire nos convida à ideia de que é preciso revolução para transformação da realidade e que apenas através da práxis pode haver revolução, destacando que “o que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens” (FREIRE, 1997, p.73). A grande questão é desvelar e problematizar a opressão, superando a dicotomia opressor/oprimido através do diálogo, diálogo este que é o encontro entre os seres humanos, condição fundamental para a transformação.

Educação implica conscientização. A recíproca é verdadeira na mesma força e intensidade: “educar-se, pois, é conscientizar e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 2014, p. 55). Se consciência é, então, existência, dialogar com Fiori já nos permitiu a aproximação com nossos sujeitos de pesquisa que, ao tomarem consciência de suas condições de opressão, bem como de suas possibilidades políticas, culturais e cognoscentes, organizam-se em grupos de Extensão Universitária cuja principal bandeira é fazerem-se existentes, sujeitos de sua própria condição. Fiori (2014, p. 55) ainda ressalta que “o homem não pode libertar-se caso ele mesmo não protagonize sua história ou se não toma sua existência em suas mãos. Isso conduz a dinâmica da conscientização”.

Segundo Oliveira (2014), o objetivo do trabalho com Processos Educativos em práticas sociais é o de investigar os diferentes modos pelos quais as pessoas se educam nas mais diversas práticas sociais, compreendendo que a finalidade do conhecimento é responder às necessidades humanas. Assim, as práticas sociais “decorrem de e geram interações entre os indivíduos e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2014, p.

33).

Tais práticas se constroem nas relações entre pessoas e comunidades, em seus tempos e contextos determinados, e podem se configurar como forma de manter a realidade violenta e opressora ou como forma de resistência e luta contra ela, variando por seus atores e suas lutas existenciais. Neste bojo, emergem processos educativos diversos, forjados nas experiências das práticas sociais. Por isso, usamos a metáfora do mapa revisado – invertido ao modelo convencional - em pesquisas nas quais nos propomos “sulear” conhecimentos por um outro mundo possível. “Sulear” [...]expressa a intencionalidade de dar lugar e se abrir para diferentes e diversas fontes de produção de saberes e conhecimentos e, sem desqualificar ou menosprezar nenhuma, colocá-las em diálogo” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p.48).

O “sulear” é um movimento de abertura a diferentes fontes de produção de saberes a partir do Sul, geográficos e epistemológicos, já que o Norte, como centro, historicamente disseminou um ideal de superioridade em relação ao Sul (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014). A história dos vencedores construiu uma hegemonia situada geopolítica, econômica e culturalmente, apagando ou inferiorizando a história dos “vencidos”. Nesse sentido existe “o mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra” (GALEANO, 2015, p. 323).

A seguir apresentamos a icônica obra do uruguaio Joaquín Torres García. O mapa invertido da América do Sul faz vibrar nosso sangue latino, valorizando o que é nosso, o saber do mundo a partir de nós mesmos. Nesse sentido, o artista afirmou:

(...) tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte (TORRES-GARCÍA, 1941, s/p).

Figura 2– Mapa da América do Sul invertido – nosso Norte é o Sul.



Fonte: imagem do autor Torres-Garcia<sup>28</sup> (1941), retirada do site <http://www.torresgarcia.org.uy/bio.php>

Buscamos, pois, interpretar a realidade à luz da exterioridade para compreender outros horizontes do mundo. Passamos a ter o Outro como critério, via Educação Popular, buscando desmistificar a falsa oposição entre construção de conhecimentos científicos e compromisso social. Entendemos agora que ciência e conscientização podem ser aliadas, e que o fato de não serem postas juntas é um artifício opressor para encobrir seus processos de dominação. Nesse sentido, quando abstem-se de seus “condicionamentos sociais, econômicos, políticos (condicionamentos dialéticos) e quando esquece que sua fórmula matemática pode servir para que o guerreiro acerte com maior precisão o alvo num inocente povo (...) converte toda sua ciência em cienticismo” (DUSSEL, 2001, p. 171).

É preciso querer situar-se a partir das vítimas, as que não podem viver, para ter um ponto arquimétrico ‘exterior’ ao sistema dominante, e poder exercer uma crítica ética, que com a comunidade das vítimas cria novas consensualidades e

---

<sup>28</sup> Joaquín Torres-García é uruguaio e trabalha com uma outra ideia de representação do mundo a partir da América Latina. Em artigo publicado em 1941 questionou a quem e a que projeto interessa a determinação entre o que seja Norte e o que seja Sul, a fim de legitimar a realidade que parta também do Sul, representando em um mapa invertido um outro mundo possível, onde diz que o Sul é nosso norte (TORRES-GARCÍA, J. *Universalismo constructivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941).

estabeleça uma luta pela reconhecimento que vai além do ‘sistema vigente’: práxis de libertação das vítimas (DUSSEL, 2001, p. 126).

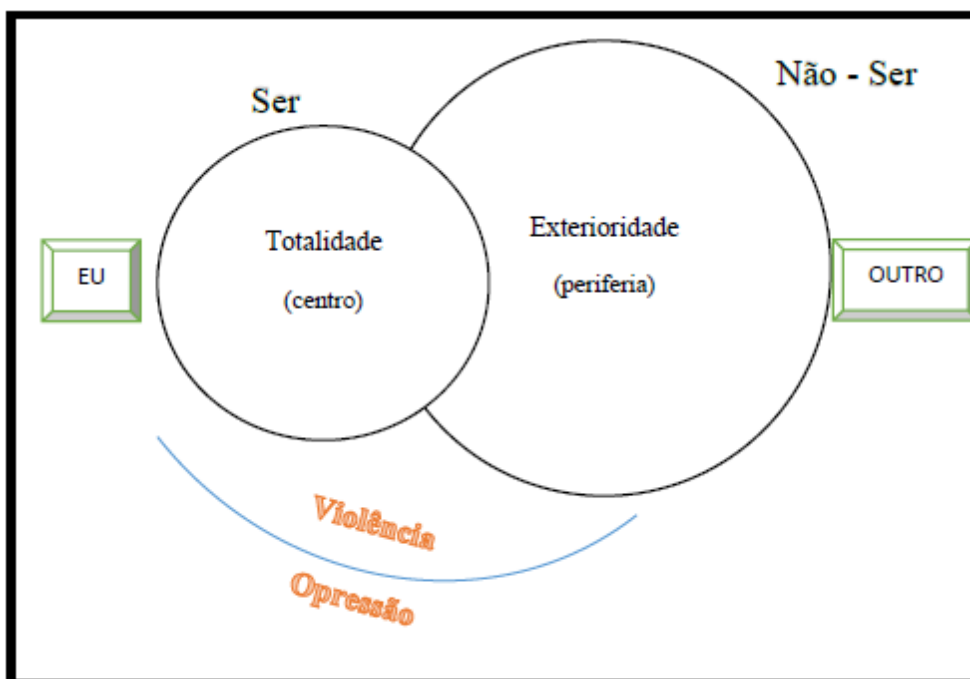
Vivemos numa sociedade marcada pelo autoritarismo colonial que sustenta a ideia de vida digna no controle das subjetividades, através de uma racionalidade opressora. Por isso, propomos a denúncia desta negação, e o anúncio de outras possibilidades de vida na Exterioridade para aqueles que vivem à margem da Totalidade. “A totalidade, que alude a ordem moral e ontológica, e a exterioridade, que refere a uma ordem metafísica e ética, que está além da questão moral” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 70). O sistema da Totalidade tende a autocentrar-se e a perpetuar-se, legitimando sua oposição a tudo aquilo que lhe foge, colocando a si mesmo como forma certa de ver e viver o mundo. Através dele aliena-se o ser do Outro, deslocando-o para o centro do Eu.

A exploração ou domínio sobre o Outro é estabelecido mediante diferentes mecanismos (manipulação, ocultação, desqualificação, inferiorização, entre outros) que a fazem possível.; estruturas legais se apresentam objetivas, assim legitimadas assumem caráter de normalidade inquestionável, imutável, conformando a naturalidade em regime de verdade que, na visão ingênua do oprimido aparece como fatalidade (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p.81).

Segundo Quijano (2010) a Colonialidade é um dos elementos constitutivos do poder capitalista, que se sustenta na imposição de um padrão de classificação racial/étnica da população mundial. Ainda que vinculada ao Colonialismo – expropriação, dominação e opressão territorial – a Colonialidade é um conceito diferente, mais moderno e mais fortemente perpetuado. Colonialidade é a colonização do Poder e, com ela, há a intensificação da relação de dominação da Totalidade para com a Exterioridade. Como apresetamos na Figura 3, na qual trazemos a representação da relação de dominação da Totalidade sobre a Exterioridade.



Figura 3 – Relação entre Totalidade e Exterioridade.



Fonte: Construído pela própria autora com base no texto de Araújo-Olivera (2014).

A Totalidade é a razão dominadora, de onde decorrem as estruturadas socioeconômicas e políticas de dominação e exploração. Lutar por fora dela, contra seu regime de opressões, é buscar brechas no sistema hegemônico para libertação da alteridade. “A exterioridade é o outro que resiste à totalização instrumental: não é coisa, é alguém” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 82). É afirmação do direito de escrever sua própria história e de ser protagonista de seu próprio tempo.

É preciso sairmos ao condicionamento opressor dos dominantes, que molda pensamentos e comportamentos dos oprimidos, colocando em questão o nosso lugar e fazer intelectual. É necessário que busquemos “sulear”, abrindo-nos a fontes diversas de tessituras de saberes, horizontalizando-os em fazeres dialógicos. “Suleemos” para resistir às orientações científicas norteadoras e pouco sensíveis, com o intuito não de inverter a hierarquização posta e para dar ao Sul, e aos seus saberes, a possibilidade de colonizar o Norte, e seus saberes. Em nenhuma de nossas concepções caberá a ideia de subalternizar conhecimentos e invisibilizar saberes. Assumimos o posicionamento de uma racionalidade outra, emancipadora, para contribuir no processo de humanização, nosso e dos Outros (ARAÚJO-OLIVERA, 2014).

A fim de compreender, especificamente, as práxis de Extensão Universitária sob a ótica da Educação Popular como movimentos de transformação e superação de situações de colonialidade do saber, trazemos as categorias apresentadas por Araujo-Olivera (2014) – totalidade, exterioridade e exclusão, libertação, proximidade e diálogo –, pois enriquecem as possibilidades de reflexão na busca por visões outras de mundo, buscando ter no Outro o critério maior de ação-reflexão de nossas pesquisas. Este Outro é composto de sujeitos (Exterioridade) que caminham pela conscientização de si e de sua opressão (Totalidade) lutando para superar essa condição.

Feita a nossa compreensão das práticas sociais como produtoras de processos educativos, trazemos nossa contextualização teórica com aspectos históricos da Universidade e da Extensão Universitária, passando pela compreensão da história e compromisso da Educação Popular e desta com o eixo transformador ao buscarmos compreender a Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular.

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE, O SURGIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Trabalhar o passado, seguir a trilha das antigas proveniências, articular pontos de emergência das atuais formações é pretender a crítica do presente; dos mecanismos normalizadores que, por extensão, se deslocam por toda sociedade. Não para dar conta da totalidade dos controles da vida social, mas para desmontar-lhes mais uma peça (LOBO, 2012, p. 17-18).

Ao pesquisarmos historicamente os caminhos trilhados pelo Ensino Superior brasileiro, é possível enxergarmos a Extensão Universitária em diferentes momentos no decorrer desse processo. Nesta tentativa, a polissemia é encontrada e nos deparamos, ao longo da História da Educação no Brasil, com variáveis concernentes à construção de conceitos, definições e práticas extensionistas, apresentando-nos o conceito da Extensão em permanente construção (SOUSA, 2010).

A presença (ou ausência) da Extensão Universitária reflete cada momento histórico repleto de influências sociais, econômicas e políticas, levando-nos à necessidade de conhecer mais sobre a Universidade e os seus processos de constituição. Cabe-nos conhecer esses processos, tendo em vista que não nos é possível conhecer os papéis da Extensão Universitária sem conhecermos o papel (ou papéis) atribuídos à própria Universidade brasileira no decorrer da sua história. Assim, em acordo com Fagundes (1985, p. 09) entendemos que “o estudo da universidade concreta não pode deixar, de modo algum, de levar em consideração as relações múltiplas e recíprocas entre universidade e sociedade”.

Destacamos que, segundo Frias (2014), mundialmente falando, a Universidade al Quaraouiyyine<sup>29</sup>, em Fez, no Marrocos, é considerada a primeira instituição universitária, criada no ano 859. Fundada por uma mulher, Fatima al-Fihri, esta Universidade é reconhecida mundialmente por seus estudos em ciências naturais. Fatima al-Fihri tem seu nome ligado à história do conhecimento, pois com seu incentivo – moral e financeiro – criou-se em Fez, no Marrocos, a Mesquita e a Madrassa Qarawiyyin, esta última considerada uma das primeiras, senão a primeira, universidade do mundo, datada do Século III no calendário islâmico, séc. IX em nossa era.

---

<sup>29</sup> Informações contidas em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-68852014000200016](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016), acesso em 18 de março de 2017.

O que conta a história é que Fatima al-Fihri era uma pessoa preocupada com os pobres e com o bem-estar social, razões pela qual empenhou seu esforço e sua fortuna na construção de uma Mesquita, a Grande Mesquita Qarawiyyin, em Fez, dedicada à valorização do bem-estar social, à religião e ao conhecimento. A mesquita Qarawiyyin, além de centro de culto, se tornou polo dinamizador de educação e de conhecimento de nível superior – de onde nasce a Universidade – sobre a cultura e doutrina islâmicas, contribuindo de forma significativa para tornar Fez um reconhecido centro espiritual e educativo do mundo islâmico. A universidade de Qarawiyyin passou a ser reconhecida como uma instituição fundamental no eixo ocidental das terras do califado islâmico (FRIAS, 2014). Embora digamos de onde pisamos, do Ocidente, é necessário compreendemos que não há história única, tão vastos somos geograficamente neste planeta, que vastos somos também em história, cultura e epistemologia.

As primeiras Universidades ocidentais surgiram na Idade Média, no século XII, sob a forma de corporações que defendiam os interesses de uma determinada categoria, voltadas especificamente às atividades de ensino, assim como foi, também, prioridade no período medieval. Cabe destaque à Universidade Francesa, formada por um conglomerado de escolas superiores isoladas que, preocupadas com o ensino especializado para cada profissão, promoveu trabalhos de ensino e pesquisa fora de sua sede, sem compromisso social com a comunidade, apenas com o Estado. Estes moldes foram seguidos pelo Brasil, inicialmente, na criação de seu modelo de Universidade (FAGUNDES, 1985).

Sacudidas pelo advento da Revolução Industrial, no século XVIII, as Universidades, na busca por formas de responder às demandas sociais modernas, foram reformadas (e outras criadas) para atender a um mundo novo, no qual as relações de mercado se faziam prioritárias (FAGUNDES, 1985). A função do saber, nesse período, vem da necessidade da formação de profissionais que atendessem à situação vigente, ou seja, em tempos de modernização era preciso formar mão de obra capaz de suprir as novas necessidades do mercado.

Com o surgimento do Estado Moderno, as Universidades se viram praticamente obrigadas a rever sua postura, buscando a criação de uma Universidade diferente, cujas mudanças foram embasadas na concepção filosófica alemã de Humboldt, diplomata e ministro da educação da Alemanha, o qual buscou um novo modelo de Universidade atrelado ao Estado, no qual caberia à mesma criar e transmitir conhecimentos por meio de atividades de ensino e da pesquisa. A investigação científica e o preparo para a vida

profissional tornaram-se claramente os objetivos de uma Universidade que pudesse atender às demandas modernas (GOERGEN, 1979).

É nesse contexto que se originam as primeiras ideias de extensão como atividade da instituição universitária, mesmo que ainda de forma incipiente. Na Europa, lançava-se um modelo de extensão caracterizado pela criação de cursos de educação continuada e formação técnica e, paralelamente, as Américas, inspiradas no modelo europeu, adaptavam as Universidades à sua maneira, enquanto que os EUA se voltam à pesquisa, alicerçados no modelo da Universidade alemã (SOUSA, 2010).

Quanto à América Latina<sup>30</sup>, a Universidade se vê inspirada pelo modelo conservador francês, para a solidificação da ordem vigente, sem grandes propósitos de transformação. Seu modelo de extensão encontra espaço amplo e dirigido à prestação de serviços (CUNHA, 1980). Em contrapartida é lançado por estudantes argentinos, em 1918, o Manifesto de Córdoba, que representa a inserção dos estudantes no debate das funções e papel da Universidade perante os conhecimentos por ela produzidos e para quem são dirigidos, consistindo, assim, em um marco na luta pela reforma das Universidades Latino-Americanas.

O Manifesto de Córdoba abriu espaço para a concepção de uma universidade mais crítica e comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, introduzindo uma nova maneira de pensar a universidade, e tornando-se referência para a extensão universitária na América Latina, num movimento diretamente comprometido com as mudanças sociais. Através desse movimento, os estudantes mostraram-se engajados numa luta libertária e democrática. Segundo Brunner (1990), este movimento não só atingiu os ideários universitários como se ampliou num processo sócio-político-cultural.

Mesmo que as Universidades Latino-Americanas tenham se constituído nos moldes da Universidade francesa, mantiveram-se ideologicamente longe desses: enquanto na França a Universidade era vista como instrumento de transformação social, na América Latina seu modelo foi distorcido, dando-lhe a função de legitimar e reproduzir a ordem vigente (TUTTMAN, 2004). De acordo com Ribeiro (2002), a Universidade na América Latina foi constituída como locus privilegiado de disputas hegemônicas entre os diferentes grupos sociais, desenvolvendo-se e seguindo diferentes momentos do processo

---

<sup>30</sup> Segundo Telmo Adams e Danilo Streck, América Latina é muito mais do que apenas uma concepção territorial, geográfica. É, pois, ponto de partida para outras formas de ser, existir e se colocar no mundo para transformá-lo. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI (orgs). Dicionário Paulo Freire. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

de desenvolvimento capitalista. Em seu processo de constituição, ao que parece, a Universidade passou a legitimar a ordem vigente em detrimento dos ideais transformadores.

A primeira parte da História da Educação Brasileira, da colônia à independência, não registra qualquer preocupação voltada à Extensão Universitária por parte dos representantes políticos brasileiros, e o pouco que se pode localizar vem da participação estudantil. Nessa época, a relação dos cursos de Ensino Superior com a sociedade acontecia somente pela preparação de profissionais, como mão de obra. O Ensino Superior brasileiro, nessa época, foi implantado como instrumento de controle do poder político vigente com o objetivo fundamental de condicionar a educação brasileira aos moldes econômicos e sociais vindos da metrópole (ROMANELLI, 2002).

Historicamente, a prática extensionista tem suas raízes nos Estados Unidos, quando o escravismo é substituído pela estrutura mercantil e capitalista, gerando dificuldades aos pequenos fazendeiros que não conseguiam concorrer com empresas capitalistas, o que os levou à organização de associações para discutir questões relativas à comercialização e produtividade. Segundo Fonseca (1985), o termo extensão era utilizado exclusivamente para tratar o trabalho rural realizado em parceria entre as Universidades e a população rural. A ideia dessa extensão rural é a de que a população rural receberia alguns conhecimentos produzidos pelas Universidades, sanando seus problemas, e tais problemas se tornariam questões de pesquisas para essas instituições. É este o modelo que serviu de base, após a Segunda Grande Guerra, para a organização de ações extensionistas em países subdesenvolvidos, principalmente da América Latina, a qual encarou com grande entusiasmo a proposta.

A segunda parte, já na República, trata-se de uma política educacional rígida, também originária dos anos de 1920, iniciada no Governo Arthur Bernardes e seguida e aprofundada por Getúlio Vargas. Em sua face autoritária, a política educacional getulista se vê marcada de forma peculiar no Ensino Superior, regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, elaborado em 1931 por Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, através do Decreto-Lei 19.851 que vigorou por 30 anos. Neste, ficava adotado um modelo universitário específico para o Ensino Superior. Também nesse período se criou o Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Romanelli (2002), os objetivos fundamentais das mudanças propostas pelo estatuto eram: a elevação do nível cultural e geral; estímulo à investigação científica; habilitação ao exercício de atividades que demandem preparo técnico e científico superior; e promover uma

educação do indivíduo e da comunidade em busca pelo aperfeiçoamento de toda a sociedade. Em seu artigo 5, previa:

A Constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências

I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;

II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;

IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Nos termos do Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931), a “Extensão” surgiu, pela primeira vez, como instrumento de vida social da universidade, ou seja, pela necessidade de que esta estabelecesse laços solidários com a comunidade através de cursos e conferências de cunho educacional ou utilitário, com fins de propagar as produções universitárias. A extensão se torna legalmente componente do Ensino Superior, marcada por um caráter essencialmente assistencialista, reafirmando o caráter de formação profissional da Universidade e de divulgação da produção acadêmica (SOUSA, 2010). Nessa época, a Extensão Universitária já podia ser vista, mesmo que não fosse estruturalmente organizada, pela ótica da movimentação estudantil na política e pela evidente preocupação destes em assumir um compromisso com a sociedade.

De forma organizada, o movimento estudantil se efetivou em 1938, no auge do autoritarismo<sup>31</sup>, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) durante o “II Congresso Nacional dos Estudantes”, no Rio de Janeiro. A UNE é uma organização corporativa, criada em resposta à necessidade de estruturação do movimento estudantil, o que representou a conscientização de estudantes, a nível nacional, marcada pelo envolvimento dos mesmos em diversos cenários da vida política e social do país (CUNHA, 2010). Nesse congresso foi criado e aprovado um Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira com reivindicações acerca da modernização do ensino, bem como reivindicações de cunho político. Este plano, apresentado e distorcido pelo governo, tornou-se, mais tarde, a Lei 5.540/69.

---

<sup>31</sup> Período em que Getúlio Vargas, em uma manobra de “autogolpe”, impediu a realização de novas eleições e instaurou o Estado Novo.

Na mesma época, Fernando de Azevedo, educador, principal introdutor das concepções de Durkheim no Brasil e um dos principais difusores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, teceu críticas contundentes à situação do Ensino Superior brasileiro, destacando o papel das instituições desse nível de ensino como transmissoras imediatistas do conhecimento (ROMANELLI, 2002). Merece destaque o fato de ter sido Fernando de Azevedo quem liderou o processo de criação da Universidade de São Paulo (USP), depositando na instituição seus ideais de liberalismo elitista. Dependente financeiramente do governo estadual, a USP se tornou, para alguns, um marco do que viria a ser a universidade moderna no Brasil (CUNHA, 1980).

Na sequência, em 1935, sob a direção do liberal Anísio Teixeira, educador baiano e defensor da escola pública como raiz da democracia, foi inaugurada a Universidade do Distrito Federal (UDF), composta por institutos de educação, ciências, economia e direito, filosofia e letras e artes, como o objetivo de que a Universidade desempenhasse as funções técnicas e políticas. Porém, de acordo com Cunha (1980), as resistências burocráticas à UDF foram constantes, sob o argumento de que a mesma não se adequava ao Estatuto das Universidades Brasileiras. Com o golpe do Estado Novo, a UDF foi abortada.

O que se percebe nesse Segundo Congresso Nacional da UNE é a primeira representação da Extensão como função acadêmica. Segundo Sousa (2010), inspirada pelo Manifesto de Córdoba, a UNE trata a extensão como objetivadora de um estreitamento de laços entre Universidade e comunidade. Nesta, a Extensão Universitária é tratada como instrumento obrigatório nas Universidades, mas, na prática, aparece como prestação de serviços, distante de qualquer significado político.

O Movimento Estudantil concebia a Extensão, naquele momento, como um instrumento de utilização das potencialidades da universidade de tal modo que aproximasse a instituição de ensino e Sociedade, e a operacionalização destas propostas dar-se-ia através das Universidades Populares (SOUSA, 2010, p. 13).

Tão logo foi criada, a UNE já passou a se envolver em questões relativas à participação do Brasil na Segunda Grande Guerra (1939 a 1945) e, como única representante estudantil de reconhecimento nacional, era inspirada em ideias do Partido Comunista, passando a desenvolver ações contra a ditadura militar. A UNE se inseriu no cenário social com um lugar político de extrema relevância, ao propor um repensar sobre a função da Universidade (TUTTMAN, 2004).

Com a morte de Vargas em 1954, Juscelino Kubitschek assume o posto de



presidência numa articulação política de abertura do Brasil aos estrangeiros, na busca pela intensificação da acumulação de capital, o que levou o país a adentrar num processo crítico de aumento da inflação em função da industrialização desenfreada que teve consequências no campo educacional. A UNE, antes contrária, alia-se ao governo e assim permanece até 1956, quando assume novamente suas ações num movimento de recuperação política, onde se apresenta mais politizada e ativa na vida nacional, envolvendo-se na luta contra o domínio norte-americano (CUNHA, 1989).

Os estudantes entendiam seu papel junto à sociedade, mas, por diversas vezes a UNE foi utilizada como manobra para defender os interesses do Estado, ficando assim claros os conflitos e contradições que vivenciava. Segundo Cunha (1989), é em 1960, sob a influência da UNE, que se registra mais algum tipo de manifestação ligada à Extensão, vinda de discursos oficiais, ocasião em que a Extensão é apresentada como atividade sob a forma de cursos e serviços prestados à população, ou seja, uma forma de assistir as massas e uma manobra do governo na tentativa de usar a extensão a seu favor.

Segundo Ribeiro (2002), foi no pós-guerra que se viu uma real expansão no Ensino Superior brasileiro, que passava por um processo de modernização inspirado nos moldes norte-americanos. A criação da Universidade de Brasília (UnB), um projeto de Darcy Ribeiro, em 1961, foi o grande marco dessa modernização, caracterizada como reflexo do modelo nacional – desenvolvimentista – e se tornou referência para muitas outras universidades em se tratando de suas reformulações. A UnB iniciou suas atividades como a Universidade mais moderna do Brasil (CUNHA, 2010).

Impulsionado pela UNE, em 1961, foi realizado o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, na Bahia. Na ocasião, foram tecidas duras críticas ao fracasso da Universidade em cumprir sua missão social, cultural e profissional construindo, em contrapartida, uma proposta denominada Carta da Bahia, de integração social e de uma Universidade a serviço do povo, enfatizando as atividades de cunho extensionista. As reivindicações da Carta centravam-se na formação profissional e nas demandas de modernização e democratização do Ensino Superior (CUNHA, 1989).

O II Seminário da Reforma Universitária foi realizado em 1962, em Curitiba, a partir do qual foi elaborado, sob os moldes da Bahia, a Carta do Paraná, repleta de ideias conflitantes. Desta, destaca-se, porém, a apresentação da necessidade de retirar a Universidade de sua condição alienante perante a sociedade brasileira. Na Carta, defendia-se o papel político, necessário à reforma universitária, aproximando a Universidade da realidade social (CUNHA, 1989).

Após o II Seminário, houve a ideia da criação de uma UNE-volante, com o objetivo de levar as discussões em nível regional, expandindo o diálogo na busca por uma maior mobilização política dos estudantes em todo o território nacional. A UNE-volante surgiu da experiência no Paraná, chamada de Universidade Volante, onde se tinha como intenção levar a Universidade ao povo ao mesmo tempo em que trazer o povo ao seu convívio. Tal experiência tinha caráter regional, mas, em 1964, foi possível fonte inspiradora embrionária do Projeto Rondon. Além da UNE-volante, nesse período, o Movimento Estudantil se viu envolvido com a promoção e a participação em ações esporádicas, de cunho social, que discutiam problemas políticos e educacionais. Porém, tais ações não eram vinculadas às Universidades.

O III Seminário Nacional de Reforma Universitária promovido pela UNE e realizado em Belo Horizonte em 1963, representou uma inflexão no movimento estudantil. Esvaziada a greve de 1/3 e, conseqüentemente, perdendo força a pressão sobre o poder executivo para que alterasse a LDB no que dizia respeito à representação discente, os estudantes voltaram-se ao legislativo a que encaminharam o projeto de emenda à Constituição e à LDB (CUNHA, 1989, p. 143).

Os estudantes tinham consciência do caráter tático e parcial do que buscavam: o que reivindicavam era a alteração da Constituição, a fim de promover a democratização da Universidade, principalmente no que referia ao acesso e ao interior da mesma. “O projeto de reforma do ensino superior brasileiro, no sentido da democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis” (CUNHA, 1989, p. 207).

Entre os anos de 1946 e 1964, o Ensino Superior se viu cercado por movimentos de expansão e integração, num momento em que se intensificavam as demandas pela formação acadêmica, com a elevação dos pré-requisitos de níveis educacionais para o mercado de trabalho. No entanto, o que gerou uma das maiores causas da luta estudantil à época foi o problema dos “excedentes” – estudantes aprovados e sem vagas nos institutos de Ensino Superior. Assim, uma das principais ações nesse período foi a aglutinação de escolas isoladas, que já somavam em 39 universidades, em 1964, quando a República, sob a presidência de João Goulart, caiu com o Golpe Militar (CUNHA, 1989).

Instaurada a Ditadura Civil-Militar de 1964, orquestrada por uma aliança entre os militares e a elite brasileira, o Estado acabou com o modelo nacional-desenvolvimentista<sup>32</sup> e assumiu o papel de reformulador, inclusive das Universidades brasileiras. Com o intento de organizar a sociedade em uma nova ideologia, o governo militar iniciou um programa completo de reformulação das instituições (econômicas, políticas e educacionais), medidas estas de influência direta na organização das Universidades.

As mudanças provocadas pelo novo regime político geraram um crescimento expressivo da população urbana e do industrialismo – com os altos índices de migração para os grandes centros pelo desenvolvimento – bem como o aumento da camada média da população, elevando os requisitos educacionais para atender ao mercado de trabalho e fazendo com que as demandas pelo Ensino Superior crescessem significativamente. Com mais alunos e menos recursos, o Ensino Superior brasileiro se viu saturado e em um processo de precarização e aumento do número de excedentes. A Universidade de Brasília, por exemplo, tomada pelo regime militar, sofreu uma significativa descaracterização estrutural, na qual diversas experiências de reforma foram canceladas, e o regime autoritário incorporou a reforma numa ótica conservadora à do projeto original da UnB. As transformações tiveram como base os padrões de Ensino Superior do EUA, por meio dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development, conhecidos como acordos MEC-USAID<sup>33</sup> (CUNHA, 1988).

À época, as Universidades e os estudantes tornaram-se os principais alvos de violência da ditadura por deixarem evidente sua oposição em relação às ações do novo governo. Em resposta à oposição da UNE, o governo militar tomou medidas repressivas, através da Lei Suplicy Lacerda (nº 4.464), que cassou a UNE, substituindo-a pelo

---

<sup>32</sup> Estilo de governo de JK e seus sucessores marcados pelo objetivo do progresso econômico do país por meio da industrialização, agradando diversos setores a fim de manter estabilidade política. Implementou um plano de gestão no qual a economia cresceu e a industrialização se acelerou. A economia foi aberta para o capital internacional e o Brasil teve, então, pela primeira vez, a entrada de multinacionais. Tudo isto se constituiu no famoso plano de JK de fazer o país crescer “cinquenta anos em cinco”.

<sup>33</sup> Os acordos “MEC-USAID” foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68 para reformar o ensino brasileiro, enquadrando-o aos moldes estadunidenses, visando instituir uma metodologia tecnicista e liberal da educação como formadora de trabalhadores. Pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Informação disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202\\_9057.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf), acesso em 29 de abril de 2018.

Diretório Nacional dos Estudantes, desagregando os movimentos estudantis e colocando a sua força voltada a serviço do Estado. A UNE passou a viver na clandestinidade e continuou atuando politicamente, principalmente em assuntos referentes à educação, ao denunciar a intervenção dos Estados Unidos da América (EUA) no ensino brasileiro, feito através do acordo MEC-USAID e ao se manter contrária à Lei n° 4.464, que extinguiu a UNE (CUNHA, 1988). O acordo, firmado em 1965, contemplava a assistência técnica ao Ensino Superior, encarando-o como meio para a formação de recursos humanos capazes de elevar a produção industrial do país para a formação de um tipo de mão de obra especializada, capaz de atender às demandas da modernização brasileira. O objetivo era o de diagnosticar a situação do Ensino Superior brasileiro e desenvolver um planejamento para sua reestruturação.

Embora a modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano tivesse se iniciado na segunda metade dos anos 40 ganhando força nos anos 50 e se intensificando em 60, as mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram uma alteração qualitativa nesse processo (CUNHA, 1988, p. 167).

É fato que a influência norte-americana imprimiu suas marcas políticas no Ensino Superior brasileiro, mas é inegável a importância das propostas formuladas, merecendo destaque os processos de constituição da Universidade do Brasil e a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), entidade empresarial que formulou diretrizes da modernização tecnocrática da Universidade. Estes tratavam a educação como solução para todos os problemas de ordem social, bem como sendo a garantia da produtividade necessária ao desenvolvimento econômico. Vale ressaltar que a influência dos acordos MEC/USAID não foi imposta pelos norte-americanos, mas, sim, buscada por administradores educacionais, professores e estudantes brasileiros (RIBEIRO, 2002).

Nessa época, final dos anos 60 e início dos anos 70, a questão da Extensão nada tinha a ver, institucionalmente, com as Instituições de Ensino Superior (IES) e não se vislumbrava nenhuma preocupação com a criação de novas práticas nem de uma concepção estruturada para a extensão. O processo de acordo entre Brasil e Estados Unidos se dá num complexo de idas e vindas, nas quais nada se vê claramente sobre a Extensão Universitária. “Parece haver uma falta de simultaneidade dos interesses entre os diversos interlocutores e a praxes da extensão” (SOUSA, 2010, p. 89).

Logo após o Golpe de 1964, foi criado o Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-ES), idealizado e financiado por empresários que tinham como objetivo promover

uma parceria entre as empresas e as Universidades, onde a primeira ganharia com a contribuição teórica vinda da Universidade, e a empresa daria aos universitários o seu caráter prático. O primeiro e mais funcional CIEE foi criado em São Paulo, em 1964, atuando até meados de 1981. Os Centros traziam em si uma clara dimensão político-ideológica do momento, na busca do governo por direcionar as ações estudantis a seu favor (CUNHA, 1968).

Nesse período, a primeira referência à Extensão Universitária é vista no Decreto-Lei 252/67, que trata da reestruturação das Universidades Federais em pleno período ditatorial, onde o seu artigo 10 trata como papel da Universidade se estender à comunidade na forma de serviços e cursos. O Estado passa, então, a se utilizar dos estudantes como mão de obra para prestação de serviços, que deveriam ser de sua obrigação, convidando-os a ficar a serviço no projeto de integração e segurança nacional, através do Projeto Rondon. Criado em parceria com o Ministério do Interior e comandado por militares nacionalistas, o Projeto Rondon surge num período de crises – principalmente entre estudantes e intelectuais contra o governo militar – e propõe a si próprio influenciar a Universidade para que o sistema se adequasse às exigências do processo de desenvolvimento que se pretendia para o país, objetivando, dentre outros, “canalizar a energia jovem para causas nacionalistas” (SOUSA, 2010, p. 62).

A origem do projeto veio no discurso do governo, com a ideia de aproximar os universitários da realidade brasileira e possibilitar sua participação no processo de desenvolvimento. Para os ideais do Projeto Rondon, a educação era vista como condição essencial no desenvolvimento de um sistema social mais justo. “O Projeto Rondon assume o propósito explícito de promover a integração do território nacional” (SOUSA, 2010, p. 62). Vale ressaltar que, para a realização do projeto, *a priori*, não havia nenhum tipo de comprometimento por parte das Instituições de Ensino Superior (IESs), e os estudantes eram voluntários.

Apesar do Projeto Rondon não se vincular diretamente ao sistema educacional, abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiram às universidades o exercício de ações extensionistas, representando, portanto, um mecanismo de apoio à extensão universitária (GURGEL, 1996, p. 120).

O Brasil passava por um momento de crescente urbanização e conseqüente desenvolvimento e modernização, gerando novamente a discussão acerca da necessidade de uma maior aproximação entre as Universidades brasileiras. Em um movimento das

IES frente à política educacional, em 1966 foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), entidade civil de direito privado que congregava reitores com o objetivo de promover um estudo sobre os problemas relativos às Universidades brasileiras. Sob a orientação do MEC-USAID, foi dada ao CRUB a função principal de promover a integração das Universidades brasileiras, fortalecendo a sua autonomia e aperfeiçoando a Educação Superior. Segundo Cunha (1988), quanto à Extensão Universitária, o CRUB a tratava como algo inerente à Universidade, função básica da mesma, cuja meta principal seria a de integração. Porém, o CRUB mantinha a concepção de Extensão como prestação de serviços e nada alterou consideravelmente em relação à mesma.

A luta dos estudantes contra a Lei Suplicy Lacerda, Lei 4.464/64, que restringia a autonomia das entidades estudantis, foi realizada com tamanho vigor que nem mesmo a repressão continuada do novo governo conseguiu pôr fim ao movimento estudantil, embora este já não tivesse a força e o reconhecimento de antes, o que fez com que os estudantes voltassem às ruas, organizados em grandes passeatas e manifestações. Com os embates entre estudantes e governo se tornando cada vez mais constantes, e com o advento do Decreto-Lei 477/69, que baixou o Ato Institucional 5 (AI-5), o país pôde presenciar a face mais dramática do governo militar: repressiva e violenta. É nesse contexto que a Universidade brasileira teve seus rumos definidos.

Entre 1964 e 1968, o número de candidatos ao Ensino Superior cresceu considerável e inusitadamente, o que gerou a questão dos “excedentes”, bandeira primeira de reivindicação do movimento estudantil (com destaque para a UNE) por ações em prol da reforma educacional. Assim, em 1968 foi criado o Grupo de Trabalho (GT) responsável por estudar e elaborar a lei da reforma universitária brasileira, que apresentou um texto contendo uma concepção dual de Universidade, por um lado vista com a função de difundir a racionalidade crítica e criadora, e, por outro, como essencial no processo de desenvolvimento de uma sociedade ampla; buscando afinar as duas, o GT se colocou a serviço das duas concepções (CUNHA, 1988).

Em seu projeto final, a lei da reforma universitária visava a uma Universidade regida por princípios de racionalidade instrumental e sofreu severas críticas por parte do Congresso Nacional. Em 1968, entrou em vigor a Lei 5.540/68: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – tratando da reforma universitária com o objetivo de aumentar as matrículas no Ensino Superior, diminuindo os custos. Segundo Cunha (1988), o governo maquiou suas intenções, fazendo menções sutis aos direitos reivindicados pelos estudantes. Nestsse

sentido, a extensão foi tomada pelo Estado como obrigatória e foi institucionalizada, passando a ser mais uma função da Universidade. Mas, mesmo legalizada, não é possível se localizar nenhum avanço considerável (GRACIANI, 1982). A Lei 5.540/68, imposta pelo Estado, não se consolidou totalmente, segundo Graciani (1982), não ocorrendo mudanças efetivas e, sim, uma espécie de reforço do modelo burocrático existente, já que se mantiveram o sistema de dominação e a estrutura hierarquizada de poder. Quando imposta pela ditadura, deixou-se de pensar a Extensão para assumi-la como mais uma, dentre tantas tarefas da Universidade, fazendo com que esta se tornasse um instrumento ideológico em potencial, usado a favor do governo.

O resultado foi que a referida lei institucionalizou a reforma universitária no Brasil e promoveu a reorganização das Universidades, com base na ideologia de modernização, adaptando o sistema de ensino em função da necessidade de reprodução da força de trabalho (GRACIANI, 1985). O Estado, sem investimento, amplia vagas e democratiza o Ensino Superior, deixando sua expansão a cargo da iniciativa privada. “A reforma das universidades assumiu, assim, uma feição predominantemente organizacional, com clara inspiração taylorista e economicista” (CUNHA, 2010, p. 189).

A partir de 1969, teve início o movimento de integração entre o Projeto Rondon e as Universidades por meio da instalação dos chamados *Campi* Avançados, que surgiram em resposta à crítica estudantil sobre as ações isoladas e imediatistas do Projeto. A ideia era de que as Universidades, por meio dos *campi*, como extensão da própria Universidade, penetrassem e se integrassem com o país. Tal associação promovida entre o Rondon e os *Campi* Avançados permitiu que as IESs se envolvessem em atividades de extensão, mesmo que estas se constituíssem de instrumentos legitimadores dos planos de um governo autoritário. Embora com características de manutenção da ordem vigente, é inegável a contribuição do Projeto Rondon para a concepção de uma estrutura que direcionasse as atividades da Extensão Universitária. Em sua forma original, o Rondon existiu até 1969, perdendo sua caracterização primeira no momento em que as demandas pediam novas práticas (CUNHA, 1988).

No mesmo período surge, por iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, o CRUTAC, fundado em 1966, com a função de promover treinamento aos estudantes da área biomédica. No mesmo ano, aconteceu no Rio de Janeiro, o Primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional que implantou, no plano teórico, a ideia de mobilização estudantil com fins políticos e sociais. Porém, o que se viu foi uma tentativa de evitar a

politização dos mesmos por meio de atividades assistencialistas realizadas no interior do país sob a égide do tema “integrar para não entregar” (CUNHA, 1988). Através do Projeto Rondon, dos *Campi* avançados e dos CRUTACs, a Universidade buscava cumprir seu papel social, atendendo às demandas carentes e, ao mesmo tempo, se deixava servir aos propósitos do governo, de integração e desenvolvimento nacional. O que se via era o envolvimento das IESs com atividades de Extensão, controladas pelo modelo governamental brasileiro.

Cunha (1988) relata que, em 1965, com o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), implantado pelos técnicos do novo regime, pensava-se em transformar e modernizar o Ensino Superior brasileiro, no qual seria abandonada a ideia de demanda social, passando a levar em conta critérios de cunho econômico e estrutural, definindo a educação como “Capital humano”. O PAEG estipulava a relação entre as instituições de Ensino Superior e os estabelecimentos de produção, a fim de adequar a aprendizagem dos estudantes às demandas do novo governo. O modelo então proposto para o Ensino Superior brasileiro era delineado pelos moldes do modelo estadunidense.

Imediatamente após o golpe de 64, o novo regime procurou evitar que a universidade se tornasse cada vez mais crítica, nos dois sentidos do termo, pela expulsão de professores, pela triagem político ideológica dos novos docentes e pela contenção do movimento estudantil, passando a reprimi-lo à medida que se organizava. Mas, apesar disso, continuou se aprofundando a crise da universidade, então calada em sua crítica. Foi para inverter essa tendência que o Estado promoveu a ‘reforma universitária’ de 1968, arrebatando a bandeira hasteada pela UNE três décadas antes, no momento mesmo do seu nascimento, fonte fértil de crítica da universidade e, por extensão, da sociedade que a mantém e dela se previne ou defende (CUNHA, 1989, p. 260).

Os anos de 1960 foram repletos de debates sobre o papel das Universidades. Enquanto os estudantes a desejavam crítica e engajada com os problemas sociais, o governo defendia a isenção da Universidade diante destes problemas. O que o governo buscava era a aliança entre as Universidades e as empresas capitalistas, enquanto os estudantes reivindicavam uma Universidade atenta aos anseios sociais.

O momento de abertura política rumo à democratização – também chamado de “**redemocratização**”, e que aconteceu de 1975 a 1985, entre os governos de Geisel e Figueredo e eleições indiretas que devolveram o poder às mãos de um presidente civil – ocorreu muito favorável às Universidades, em decorrência do processo de esgotamento do regime autoritário, deixando estas como protagonistas ativas e beneficiárias dos movimentos em prol da redemocratização do Brasil. Os estudantes recuperavam seu



espaço no cenário nacional, os professores e funcionários criavam suas entidades sindicais com atuação política e os programas de pós-graduação. Seguindo os modelos estadunidenses, atingiram altos níveis de qualidade, no que concerne ao ensino e à pesquisa, tornando-se o motor da Universidade brasileira rumo à modernização. “A implantação dos programas de pós-graduação foi intimamente associada à pesquisa universitária” (CUNHA, 2010, p. 187).

As tentativas de institucionalização da Extensão só começaram a acontecer no início da década de 1970, com algumas sinalizações nos chamados Planos Setoriais. Porém, mesmo com a existência desses planos, a extensão institucionalizada na estrutura ministerial só se efetiva em 1974, através da Portaria número 289, do Ministério da Educação (MEC) e da Portaria número 398 do Ministério do Interior (MINTER) que, em parceria, criaram a primeira Comissão Mista MEC/MINTER, que objetivava estudar medidas de inter-relacionamento entre os programas dos dois ministérios. Assim foi que ocorreu o “vínculo” entre a Universidade e a sociedade (CUNHA, 2010).

Desta parceria surgiu a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), com a função de coordenar, a nível nacional, a política de Extensão Universitária e de disseminar ideias nas Universidades, definindo diretrizes e políticas avaliativas para as ações extensionistas. Sua primeira tarefa foi a de elaborar um plano de trabalho, o qual foi publicado pelo MEC, em 1975, denominado Plano de Trabalho da Extensão Universitária, que se referia, principalmente, à operacionalização das ações extensionistas. Neste, o MEC chama para si, por meio da CODAE, a responsabilidade de programar, supervisionar e avaliar as experiências de extensão, restando às Universidades apenas a execução das mesmas. De acordo com Cunha (2010), o plano nada trouxe de avanço em relação à construção de uma concepção de extensão, limitando-se a um levantamento das atividades já existentes. A CODAE foi extinta em 1979 e, somente nos anos de 1990, é que se vê novamente algum movimento significativo voltado à Extensão Universitária, com a criação da Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) objetivando coordenar as políticas e práticas de extensão no país.

Ao fim da década de 1970, a Universidade começa a tomar novos rumos, direcionada à formação para o mercado de trabalho, e passa a ser definida não mais como instrução, e sim como organização (TUTTMAN, 2004). Os embates educacionais foram transferidos para o Congresso Nacional, onde se aprovou a nova Constituição que trazia, em seu artigo 207, o estabelecimento de uma autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as Universidades federais. Foi

também neste artigo que se teve a reafirmação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (RIBEIRO, 2002).

Nesse período, o interesse público se voltou ainda mais à política educacional, tendo em vista o caráter de ascensão social assumido pela formação escolar. No bojo, há uma tensão constante entre os muitos que lutam por melhores oportunidades e igualdade, e os poucos, mas poderosos, que tentam manter a estrutura vigente. A educação se vê cercada por um conflito polifônico no qual a burguesia e as outras classes lutam por interesses diferentes (GOERGEN, 1979).

Nos últimos anos (2002 à 2014), as ações do governo têm o sentido de propiciar um Ensino Superior mais flexível e competitivo, acompanhando o mercado atual num jogo de racionalidade mercantil. Tais empreendimentos têm tornado o Ensino Superior ainda mais desigual, diferente do que se esperava na busca pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir dos anos de 1980, ocorre o crescimento da sociedade civil, momento em que a discussão sobre a Universidade brasileira e a sua relação com a comunidade ganha espaço no cenário nacional. A Universidade começa a se situar com maior proximidade aos anseios sociais e, nesse contexto, realiza uma reformulação no conceito de Extensão Universitária, que passou a ser buscada além de sua concepção de prestação de serviços. Segundo Catani (2000), o compromisso social passou a ser o eixo orientador, elevando a Extensão ao papel de articuladora do ensino e da pesquisa em benefício da transformação social.

Em 1987, durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Universidades Públicas Brasileiras, na Universidade de Brasília, é criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), articulado pelo MEC em conjunto com as IESs, sob as seguintes proposições: conceituar, institucionalizar e financiar a Extensão Universitária. Segundo Sousa (2010), antes da constituição do FORPROEX, a Extensão no Brasil encontrava-se carente de definições que pudessem lhe dar rumos, destacando sua falta de clareza como possível grande motivo que a levava à depreciação no interior das Universidades brasileiras.

As atividades de Extensão em nossas instituições são desconhecidas. Não se sabe reconhecer o que seja a atividade de Extensão, porque também não se sabe definir o que é Extensão. Pensar em institucionalização passa necessariamente pela resolução dessa questão primária. Não há como reivindicar o reconhecimento de algo desconhecido e sequer avaliado (SOUSA, 2010, p. 101).

A ideia agora é a de que a nova forma de conceber a Extensão seja em interlocução com as IESs, revisando seu conceito, bem como promovendo uma rediscussão sobre a real função da Universidade. Desde então, o FORPROEX vem promovendo discussões acerca da concepção institucional da Extensão Universitária. O resultado destes encontros foi o Plano Nacional de Extensão (TUTTMAN, 2004). No ensejo, foi elaborado um conceito para Extensão Universitária, que vigora até os dias de hoje.

A Extensão Universitária é um 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 submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (BRASIL, 1999, p. 05).

O conceito primeiro definido pelo FORPROEX nos apresenta uma ideia de Extensão realizada num processo tanto acadêmico quanto democrático, no qual são construídos saberes a partir da relação entre a Universidade e comunidade que buscam um tipo de política extensionista que direcione o papel da Universidade frente aos problemas sociais. É a Extensão como um trabalho de troca, numa visão crítica e emancipatória, capaz de atender a todos os sujeitos nela envolvidos. Ainda que seja este o conceito em vigência para Extensão Universitária via FORPROEX, salientamos que o mesmo pode se dissolver, tamanha é a complexidade da Extensão no atual cenário da Universidade pública brasileira.

Atendendo às metas traçadas no ano de 1999, foi nomeado um Grupo de Trabalho responsável por estudar o tema Extensão Universitária, sistematizando-o, a fim de dar maior clareza e encaminhamentos. Assim, em 2001, foi elaborada e publicada pelo FORPROEX a Coleção Extensão Universitária dividida em seis volumes, direcionados a uma ampla discussão acerca da temática, nos quais são divididas e apresentadas as ações extensionistas em seus eixos: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho (BRASIL, 2001).

Levando em conta o caráter amplo da Extensão, capaz de abarcar ações diversas, foi instituída a “linha programática” com o intuito de sistematizar as ações e favorecer estudos e relatórios referentes à Extensão Universitária Brasileira. Assim, as ações

extensionistas foram divididas em: programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produção e publicação. Rumo à oficialização do processo de sistematização da Extensão Universitária, foi elaborada a Rede Nacional de Extensão (RENEX), sistema computacional gerenciado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade de Minas Gerais, que integra informações nacionais a respeito da Extensão nas Universidades brasileiras.

O Plano Nacional de Extensão instituiu, ainda, a necessidade de criação de um Programa Nacional de Avaliação da Extensão Universitária nas Universidades do Brasil, estabelecendo princípios para sua avaliação, acompanhados de critérios e metodologias avaliativas. Ao formular tal proposta, o FORPROEX reafirma os princípios e diretrizes que orientam os trabalhos de Extensão como sendo aqueles capazes de viabilizar a relação transformadora entre Universidade e a sociedade, reafirmando, também, a necessária indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa como alicerces fundamentais do fazer acadêmico (BRASIL, 2001).

Em seu V Encontro, o FORPROEX propôs a definição de mecanismos de operacionalização da Extensão como forma de institucionalizá-la e, em 1994, a Comissão de Extensão Universitária e o Comitê Assessor criaram o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que veio apresentar sugestões às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) voltadas às formas de organização e estrutura da Extensão Universitária. Porém, o PROEXTE foi interrompido pelo MEC no mesmo ano, sob a discussão de altos custos de sua manutenção (TUTTMAN, 2004). O Fórum de Pró-Reitores da Extensão criou, também, o Grupo Técnico de Flexibilização Curricular e Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste, se propôs à superação da rigidez curricular acadêmica, bem como à valorização da vivência, pensada como instrumento de articulação entre o tripé universitário. O GT passou a atuar na perspectiva de um currículo que rompa com a Universidade predominantemente organizada em disciplinas e possibilite ao aluno um processo de formação enriquecedor ao priorizar suas experiências e ações (TUTTMAN, 2004).

Ao longo de sua história, a Universidade Brasileira é marcada constantemente por conflitos de ordem política e educacional, onde interesses de classes divergentes se confrontam a todo instante. É na busca por uma Universidade que atenda aos anseios de uma maioria marginalizada que surge a Extensão como alternativa de inclusão. Na busca por uma Universidade transformadora é que o currículo é visto como instrumento fundamental. Se a Universidade for capaz de utilizar de uma flexibilidade curricular na

perspectiva de um novo modelo delineado, em parceria com a sociedade e suas demandas, a Extensão Universitária dará possibilidades de aproximação recíproca entre Universidade e comunidade, transformando o currículo da Universidade num espaço privilegiado de reflexão, debate e ação (BRASIL, 2006).

O FORPROEX se viu sempre acerca de discussões voltadas à concepção e à institucionalização da Extensão, ganhando mais foco em 1994 com a ideia de Extensão como prestação de serviços, inserida no contexto pedagógico como uma forma alternativa de captação de recursos para a Universidade. Tal visão tem levado as IESs à constituição de uma Extensão em formato de empresa, para a produção e o lucro na venda de serviços produzidos na Universidade. É o caso das Empresas-júnior, marco de um projeto liberal e neoliberal de Universidade. “Quando se discute a Extensão como fonte de recurso para existência das práticas acadêmicas, e mesmo da própria universidade, deve-se sublinhar que isso tanto pode ser um avanço, quanto pode significar perigo” (SOUSA, 2010, p. 107).

Em meados dos anos de 1990, o governo passou a empreender novamente um intenso esforço no campo educacional e, em 1996, foi promulgada a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que orientava todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o Ensino Superior. No entanto, no que se refere à Extensão Universitária, a LDB pouco caminhou, apresentando-a apenas como instrumento de disseminação do conhecimento (CUNHA, 2010). Nesse período é notável um avanço nos caminhos de construção da concepção da Extensão Universitária, ligada à predisposição do MEC e das IFESs em encontrar um caminho que possibilitasse trilhar em parceria, transformando a Extensão num mecanismo de integração entre Universidade e comunidade, bem como gerador de fonte de recursos. Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os processos de privatização se acentuaram em todos os setores do Brasil, inclusive na educação, até no nível superior. Nesse período o sistema universitário brasileiro cresceu de forma concentrada e privada e não significou maior inclusão de estudantes (SILVA, 2003).

Através de diversos movimentos, tendo o FORPROEX um papel de destaque, a Extensão Universitária brasileira tem conquistado aos poucos mais espaço. Em termos de institucionalização, foram estabelecidas diretrizes e finalidades, bem como houve a normatização da mesma por meio de instrumentos legais, como um estatuto e um regimento geral, seguidos de editais, portarias e resoluções. Todo o movimento efetuado por meio do FORPROEX tem sido discutido e difundido a nível nacional, cabendo às

Universidades a inserção da discussão em seus espaços e o constante debate sobre o tema.

Em termos do Ensino Superior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em seu início, através de um Decreto-Lei, promulgado em outubro de 2003, constituiu um Grupo Interministerial, objetivando analisar a situação da educação superior brasileira. O resultado foi alarmante, evidenciando urgência na adoção de políticas de expansão, definidas pelo Plano Nacional de Educação, que realizassem uma reforma profunda nas Universidades do Brasil, a qual foi dividida em quatro grandes categorias: formação e ampliação docente, educação à distância, autonomia universitária e financiamento.

A primeira fase do governo Lula (2003 a 2006) apresentou uma profusão de propostas variadas quanto ao Ensino Superior, acabando por manter a direção da educação a um conceito mercadológico. A segunda, de 2007 a 2010, reforçou o processo de mudanças nesse nível de ensino, no qual foram formulados e implantados projetos de grande evidência, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta. Nesse momento foi também difundido o modelo universitário com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Definido no governo Lula, o documento “Uma escola do tamanho do Brasil” traz o compromisso do governo com a educação, enfatizando a necessária ampliação do acesso ao Ensino Superior e a preconização da existência de uma universidade comprometida com questões sociais (BRASIL, 2003).

A partir de 2003, novos programas e projetos foram apresentados para as IESs, renovando as esperanças daqueles que lutam por uma Universidade mais democrática, atendendo a um dos quatro pilares das propostas do governo Lula para o Ensino Superior, sendo retomado e reformulado o Programa de Extensão Universitária (ProExt), para apoiar as instituições públicas no desenvolvimento de atividades de extensão com ênfase na inclusão social. O ProExt, desenvolvido pelo MEC, via Secretaria de Ensino Superior, passou a funcionar em parceria com outros ministérios, tendo como objetivo principal promover a centralização e a racionalização de ações de apoio à Extensão Universitária que, além de contribuir para o fortalecimento de políticas públicas, proporcionando contato direto dos estudantes com realidades concretas, promoveu a troca de saberes entre as Universidades e as comunidades.

Entendendo a Extensão Universitária como um processo cultural, científico, social e educacional capaz de viabilizar a relação entre a Universidade e a sociedade, o ProExt contempla em seus editais temas variados de abordagem, dentre eles: formação de professores, atenção integral à família, combate à fome, erradicação do trabalho infantil,

combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, juventude e desenvolvimento social, geração de trabalho e renda, promoção e/ou prevenção à saúde, violência urbana, direitos humanos, educação de jovens e adultos, atenção à pessoa idosa, atenção a portadores de deficiência e atenção às populações indígenas e quilombolas. No entendimento da Extensão Universitária como essencial para a democratização de acesso a saberes e conhecimentos, o ProExt trabalha, principalmente, por meio de editais para financiamento, bem como promove debates, publicações e eventos de mobilização nacional e regional para todos os segmentos da Universidade.

O Plano Nacional de Extensão segue quatro princípios básicos, sendo o primeiro referente à relação social de impacto entre Universidade e a sociedade, considerando a Extensão Universitária como um instrumento transformador. O segundo se refere à denominada bilateralidade, ou seja, à possibilidade de relacionamento entre a Universidade e outros setores da sociedade, como grupos sociais, empresas e organizações, permitindo a troca recíproca de saberes, impedindo associações hegemônicas e promovendo a democratização e a participação. O terceiro eixo trata da interdisciplinaridade, vista como a interação entre os conceitos e modelos complementares que permite a constituição de uma interação mais ampla entre as Universidades e todos os setores sociais. O quarto eixo reafirma o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, destacando a Extensão Universitária, aliada ao ensino e à pesquisa como parte essencial do processo de constituição de conhecer.

No tocante à Extensão Universitária no governo Lula, o que se vê é uma abertura às atividades extensionistas, realizada através de incentivos, debates constantes e, sobretudo, por financiamentos. O ProExt constitui-se num instrumento de difusão da Extensão Universitária pois, além de promover debates acerca do tema, bem como dos seus avanços e lacunas, financia os trabalhos universitários que estejam afinados com os eixos e objetivos definidos pelo Plano Nacional de Extensão.

No Governo Lula, embora com uma proposta de responder à necessidade de gerar igualdade de oportunidades e inclusão social via acesso ao Ensino Superior, o Ministério da Educação se viu conturbado e inicialmente sem direções consistentes para políticas educacionais. Porém, apresentou programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que abordaram a inclusão econômica de estudantes carentes. Também, programas como REUNI propuseram a expansão das Universidades em cursos, vagas e estrutura física e humana. Ainda que

controverso, o Governo Lula foi marcado por ações e discursos de ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais (AGUIAR, 2016).

Em 2011, ao assumir como presidenta, Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar o cargo político mais alto no Brasil, iniciou seu governo dando continuidade às propostas de Lula para o Ensino Superior, principalmente no que se refere ao Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI). Seu governo reafirmou também a permanência da política e expansão da educação superior pública brasileira, priorizando o oferecimento do Ensino Superior público, com foco no interior do país, e ampliando assim oportunidades de empregabilidade e diminuição das desigualdades sociais. No primeiro mandato de Dilma, de 2011 a 2014, o que verificamos é a continuidade do processo de expansão do Ensino Superior iniciado no governo Lula. Em clima de continuidade, não há nesse momento mudanças significativas na política e no financiamento da Extensão Universitária brasileira (FERREIRA, 2015).

Num contexto de crise financeira e política, e numa das eleições mais disputadas no Brasil, Dilma Rousseff foi reeleita em 2014 com 51,64%, contra os 48,36% de Aécio Neves, seu opositor direto. Com dificuldades para governar, mediante as já citadas crises, financeira e política, ao ser reeleita Dilma passou ainda a enfrentar disputas diretas com seus opositores e derrotas sucessivas na Câmara e no Senado, até que em 31 de agosto de 2016 sofre o derradeiro e duvidoso final do processo de *impeachment*<sup>34</sup>, ao qual saiu derrotada e teve seu mandato de presidente da República cassado, assumindo em seu lugar Michel Temer (PMDB), até então vice-presidente.

Enquanto as políticas para educação superior de Lula e Dilma carregavam em si o tom da busca pela equidade social articulada ao desenvolvimento econômico brasileiro, o pouco tempo de governo Temer já nos mostra que as perspectivas serão outras: com sucessivos e massivos cortes de gastos na Educação, é bem possível que o retrocesso seja uma realidade nos próximos anos. Assim, fica claro o quanto a proposta política de sociedade influencia diretamente em nossas Universidades e, conseqüentemente, na Extensão Universitária.

---

<sup>34</sup> Em minha compreensão, um Golpe parlamentar, jurídico e midiático.



A Universidade é uma instituição social, política e cultural e, como tal, posiciona-se criticamente como parte do tecido social. O que se percebe hoje, e não a partir de agora, é uma tensão, um conflito de interesses entre a Universidade, enquanto lugar do neoliberalismo, na qual se privilegia a pesquisa e se formam recursos humanos para atender ao mercado de trabalho, e a Universidade emancipadora, espaço de múltiplos pensamentos e formações, espaço de mudança (TUTTMAN, 2005). Este espaço vive hoje numa situação dual, numa tensão entre o sentido original, na sua gênese, atribuído pela comunidade, e o caráter elitista imposto por uma lógica unilateral. Organizadas e bem estruturadas em seus *campi*, as Universidades brasileiras acabam por distanciar-se da comunidade que as cerca, tornando a instituição cada vez mais hierarquizada e exclusivista (GOERGEN, 1979).

Incoerentes seríamos se tentássemos tratar a Universidade afastada da sociedade, sendo a primeira componente da organização da segunda. À medida que compreendemos a Universidade como instituição social, é possível ver que ela sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Não é possível tratar dicotomicamente Universidade e sociedade, sendo componentes uma da outra. A Extensão Universitária surgiu, então, como alternativa e função primeira na tentativa de efetivar relações sociais da Universidade com o meio no qual se encontra inserida (SOUSA, 2010).

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância”, para “salvar”, como este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto saber 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, 2006, p. 25).

É preciso ressaltar que o consenso é inexistente, e as dificuldades de constituição de uma concepção teórica única produzem práticas extensionistas das mais diversas. O que vemos é que as variadas concepções são moldadas de acordo com tempos e sujeitos determinados nas Universidades: ora busca-se a superação de si mesma, pela prática, servindo como instrumento articulador, ora se torna instrumento alienante, servindo a interesses hegemônicos. Perguntamo-nos, então: o que é Extensão Universitária? Ou ainda arriscamos a perguntar: o que deveria ser? Também pode ser que a pergunta seja: quais são os tipos de Extensão Universitária? - tendo em vista que esta tem se desdobrado em tantas, diante de uma dinâmica de disputas na qual a Extensão Universitária é um poderoso instrumento político, social e cultural que promove a interação entre a

comunidade acadêmica e a não acadêmica, permitindo a construção de variados saberes e pensamentos.

Ao longo de todo esse caminho histórico, pudemos notar que os diferentes grupos discutem a Extensão Universitária à luz do lugar que ocupam social e economicamente no país em tempos determinados. O que se vê é a polissemia constante acerca do que é a Extensão e a que objetivos ela deve atender. Sabemos, pois que tal polissemia demonstra que não há uma só verdade, uma definição única sobre a Extensão Universitária. O que há é um constante jogo de forças, com significados sociais, políticos e culturais.

Realizada esta trajetória histórica no que tange à Extensão Universitária, com foco em seu surgimento e desenvolvimento no Brasil, é inevitável que a história da Universidade seja contada junto, já que, como uma de suas funções, nasceu a Extensão em polissemias e polifonias<sup>35</sup> que permanecem nos dias atuais. No próximo capítulo trabalhamos a Universidade enquanto conceito e definições múltiplas, o conhecimento enquanto categoria e a emergência de paradigmas. Antes disso, apresentamos como fechamento deste capítulo uma linha do tempo como resumo da história contada neste capítulo - a história da Extensão Universitária no Brasil delineada pela história da Universidade e entrecortada pela Educação Popular.

O que trazemos, de central, é a compreensão da Educação Popular como prática educativa comprometida com a transformação de relações sociais e políticas. Sob o prisma da resistência à homogeneização epistêmica, a Educação Popular não é apenas um conjunto de métodos. É uma concepção educativa que tem sua origem na América Latina, construída como a história de uma prática de denúncia de realidades opressoras – coloniais e colonialistas - associada ao anúncio de outros mundos possíveis. Surgiu como prática educativa vinda de grupos de excluídos e dominados, que passaram a buscar processos emancipatórios para transformação da realidade (MEJÍA, 2018).

A Educação Popular chega à Universidade através da Extensão Universitária num processo de disputas por projetos de universidade no que tange à sua relação com a sociedade. Suas histórias foram todas forjadas em projetos de disputa de mundo. A Extensão Universitária é orientada pela Educação Popular como uma prática social de onde emergem processos educativos, por sua vez orientados pelo diálogo e pela crença

---

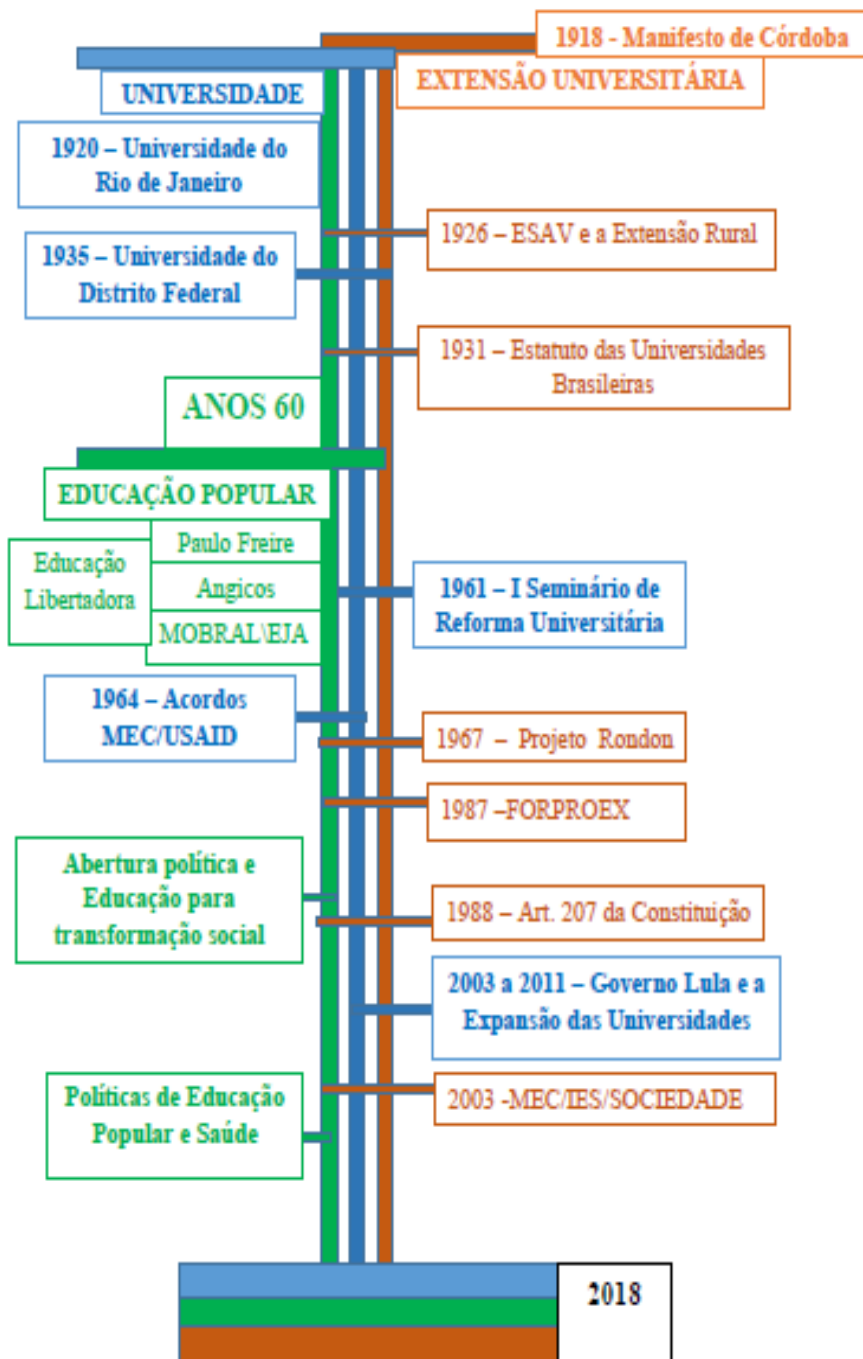
<sup>35</sup> Polifonia é uma palavra que vem do grego e que significa “muitas vozes”. Na linguística, polifonia é, segundo Mikhail Bakhtin, a presença de outros textos dentro de um texto, tendo como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Significa multiplicidade de sons, neste caso, de vozes.

num sistema social mais justo, na superação da alienação e na força da participação do povo organizado. A Educação Popular é o fundamento de uma práxis voltada à construção de condições dignas de existência para os sujeitos populares - subjetividades inconformistas que vão redefinindo suas possibilidades de inserção e atuação no mundo. A Educação Popular e a Extensão Universitária construíram seus caminhos, e ainda o fazem paralelamente aos caminhos da universidade brasileira, e se cruzam, ora timidamente, ora radicalmente, em toda essa linha histórica. Um encontro promissor para quem pensa outra educação, outra Universidade, outro mundo possível.

A seguir apresentamos, na Figura 4, uma Linha do Tempo que marca alguns dos principais fatores históricos referentes a Universidade, a Extensão Universitária e a Educação Popular no Brasil. Partimos da origem da Universidade Brasileira com a criação, em 1920 da Universidade do Rio de Janeiro, passando pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, que tratou pela primeira vez da Extensão Universitária no Brasil e pelos anos 60, com Paulo Freire e uma inovadora experiência de alfabetização de adultos que marca o fortalecimento da Educação Popular brasileira.

Esta breve linha do tempo trás apenas alguns elementos que consideramos marcantes ao traçarmos historicamente a origem e o desenvolvimento destes três - Universidade, Extensão Universitária e Educação Popular - eixos na história do Brasil, com o objetivo de ilustrar parte da história contada nesta Parte 3, intitulada Investigação Teórica – Diálogos entre Pensamentos. Parte essa na qual pesquisamos historicamente os caminhos trilados pela Universidade Brasileira desde sua origem, passando pelo surgimento, consolidação e fortalecimento da Extensão Universitária bem como pela origem, tensões de desenvolvimento da Educação Popular no Brasil.

Figura 4 – Linha do tempo – histórias cruzadas entre Universidade, Extensão Universitária e Educação Popular.



Fonte: Construído pela própria pesquisadora com base nos estudos.

## UNIVERSIDADE, CONHECIMENTO E PARADIGMAS EMERGENTES

Em suma, se por pesquisa entendemos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensando nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidade e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 2003, p.193)

Numa tese na qual propomos analisar e compreender os processos educativos que emergem da relação entre Universidade e Educação Popular através da Extensão Universitária há um desafio que nos acompanha. O desafio? Vem do retorno a uma pergunta aparentemente simples: o que é Universidade? Para além, não apenas o que é Universidade, e sim, de que Universidade estamos falando nesta tese. Portanto, discutir sobre o termo suscita discutir primeiramente sobre de qual Universidade se está falando, e, conseqüentemente, é preciso dizer também sobre quais não estamos falando. Buscaremos falar das Universidades que temos e daquelas que queremos. Assim, de antemão, já dizemos neste estudo que falamos da Universidade enquanto Instituição social, ainda que constantemente ameaçada por elementos que a enxergam, planejam e a preparam como Organização social.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de objetivo particular. Não está referida a ações articuladas as ideias de reconhecimento interno e externo, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcanças o objetivo partícular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controlo e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu o lugar no interior da luta de classes, por isso, que para instituição universitária é crucial, é, para organização, um dado de fato (CHAUI, 2003, p. 6).

Uma Instituição é a que aspira à Universidade e tem a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa. Já a Organização procura a eficácia e a eficiência por sua particularidade, tendo apenas a si mesma como referência. Enquanto organização, a Universidade é transformada em operacional, regida por contratos e produtividade, alheia à produção de conhecimento e à formação. Cercada de uma ode à

transmissão, a universidade vem perdendo sua marca maior, que é a formação, enquanto a pesquisa vai seguindo o padrão da organização, recortando e fragmentando a realidade em nome de uma desenfreada eficiência.

A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUI, 2003, p. 6).

Para nós, a Universidade é uma instituição social, política e cultural e, como tal, posiciona-se criticamente como parte do tecido social. O que se percebe é uma tensão, um conflito de interesses, entre a universidade, enquanto lugar do neoliberalismo, na qual se privilegia a pesquisa e se formam recursos humanos para atender ao mercado de trabalho, e a universidade emancipadora, espaço de múltiplos pensamentos e formações, espaço de mudança (TUTTMAN, 2005). Porém, vive hoje uma tensão entre o sentido original, atribuído pela comunidade e o caráter elitista imposto por uma lógica unilateral.

É importante conhecer a história da Universidade, seu passado, para projetá-lo no futuro e no presente. Quando nasceu, a Universidade carregou consigo a função de lutar pela liberdade e pela construção do futuro, porém, quase um milênio depois de ser inventada, a Universidade nunca foi tão questionada como é hoje.

Historicamente, a Universidade se reduziu a um papel utilitarista de disseminação de conhecimento apenas para produção de mão de obra qualificada. A Universidade vem sendo paulatinamente aprisionada ao mercado e ao utilitarismo, arriscando-se a ficar dócil diante do saber estabelecido, repudiando qualquer outro saber criado fora, ou às margens, de seus muros. Diante disto, a Universidade tomou como seu o monopólio do saber, assumindo a função única de instância legitimadora que usa o diploma como certificação de sua validade.

A história do Ensino Superior brasileiro, sobretudo, sobre a Universidade no Brasil, mostra um quadro múltiplo, cheio de tensões e contradições. A multiplicidade de interesses tensionados por convergências e divergências sobre o conceito e as funções da Universidade a tornam plural e objeto de constantes dilemas e debates. Polissemias são dadas a ela através de polifonias e coexistem outras muitas concepções de Universidade.

Neste estudo, entendemos Universidade enquanto espaço de formação humana, não apenas de formação técnica e profissional. É lócus onde há emergência cotidiana de saberes, debates, experiências e pedagogias plurais e muitas vezes alternativas. Na

Universidade, sujeitos diversos criam ideais e projetos de mundo, sujeitos estes, muitas vezes “jovens, que pela primeira vez expõe-se de forma ampla a correntes teóricas e forças políticas que estão para além do espaço de suas famílias e de suas comunidades de origem, criando momentos de intensa reflexão e mudança” (CRUZ, 2013, p. 18).

Essa mesma Universidade, historicamente eleita templo de saber e produtora de conhecimento, vem sendo paulatinamente questionada, por muitos, dentro e fora de seus espaços, que não compreendem mais suas funções, posto que, há tempos, a própria Instituição guerreia por compreender qual é o seu lugar na sociedade. Alguns tradicionais modelos acadêmicos já não bastam mais; falta-lhes relação com o cerne de toda e qualquer sociedade: o povo.

É reducionismo entender a Universidade como simples escola de Ensino Superior. Na presente pesquisa, buscamos compreendê-la num horizonte mais amplo, assim como Fiori (2014, p. 27), que destaca: “para mim, a Universidade é o centro da máxima conscientização do processo cultural, e a cultura é a alma da civilização”. É na universidade que se dá o encontro de gerações, vivo e dialético, que movimenta todo o processo cultural de uma sociedade; lócus de convívio entre aprendentes e ensinantes, numa perspectiva de que Universidade não pertence à sociedade, e o é, como tal. Sendo assim, a Universidade, na perspectiva de Fiori (2014), é produto vital da cultura que deve se realizar organicamente com espírito comunitário. Vemos uma Universidade desenraizada quando a vemos trair suas origens, ao se desvincular dos sujeitos históricos da cultura, segregando o mundo entre o domínio do saber e sua produção, separando-a do povo e é do povo que deveria vir a cultura trabalhada na Universidade.

Segundo Botomé (1996), a Universidade é uma instituição social e os comportamentos que delimitam a identidade da instituição são definidos pelas condutas que geram benefícios sociais. Assim, a Universidade tem então o trabalho de criar processos de produção epistemológica, de transformação do mesmo e de criar formas de acesso aos conhecimentos já existentes. Não é qualquer atividade que pode definir uma instituição. Defini-la de qualquer maneira pode descaracterizá-la seriamente. É preciso encontrar a definição de Universidade não por suas atividades e rotinas, e sim por sua razão de ser.

À medida que as práticas se repetem no tempo, vão também por isso, adquirindo uma aparência de verdade (...) A difusão, a repetição e a inércia são, assim, perigosas armadilhas quando o poder político aumenta (cresce o capital político) sem um correspondente aumento da maturidade pessoal, social e profissional (aptidão intelectual) (BOTOMÉ, 1996, p. 29).

Para Fiori (2014, p. 28), cultura é “sinônimo de processo histórico, de realização do homem, processo que, embora tenha raízes na espontaneidade do ser vivo, espiritual, que é o homem, é constante e renovada vitória da liberdade”. Ainda, para o autor, consciencialização é quando o ser humano, ativo no processo de construção da cultura, torna-se também consciente do mesmo. É o processo de consciencialização da cultura legada à significação da Universidade, centro consciente de produção cultural.

É função da Universidade expressar e promover o processo cultural da sociedade através do sistema de ideias organizado em cada época. Também é sua função a especialização profissional superior, bem como a docência e a pesquisa científica. Para tanto, Fiori destaca elementos fundamentais da Universidade, como: conscientização da cultura; criticidade; institucionalização do saber; e domínio do saber *versus* desajuste entre a ideia da instituição e a instituição. E diz que:

Esses pontos nos servem para pensar o que é a ideia de universidade – uma ideia (como chamamos) que aponta para algo que jamais foi realizado: esse saber mais alto, institucionalizado, plenamente crítico, organizado como espírito comunitário e integrado em sua sociedade, emergindo, das raízes culturais do povo – isto é mais que uma ideia, é uma aspiração histórica. Por isso, acreditamos, a Universidade é uma instituição que, até hoje, busca sua ideia, existencialmente (FIORI, 2014, p. 61).

Vivenciamos uma era de contradição no que tange à Universidade pública, que conflita entre a rigidez do processo formativo universitário e a flexibilização das qualificações exigidas pelo mercado, esvaziando-a de preocupações culturais e humanísticas ao centrar a educação na autonomia individual (SANTOS, 2010). A educação, como parte significativa do comércio mundial, numa sociedade de economia alicerçada no conhecimento, na qual gestão, eficácia e velocidade são essenciais, torna a Universidade dependente da informação e da lógica de mercado.

A Universidade constitui-se em um espaço fragmentado no qual há conflitos entre setores e interesses polissêmicos, muitas vezes contraditórios, onde são produzidos ensino(s), pesquisa(s) e extensão(ões). Interessante seria a promoção de alternativas de formação que articulem ensino, pesquisa e extensão num projeto de democratização da Universidade pública, sendo a Extensão tratada com a participação ativa da Universidade num projeto de coesão social e apoio solidário, via interação entre Universidade e comunidade, capaz de operacionalizar teoria e prática na troca sistematizada entre os saberes acadêmicos e saberes do senso comum (SANTOS, 2010). Considerando

algumas dimensões da historicidade da Universidade no Brasil, entendemos que,



mesmo ocupando um espaço muito secundarizado, no que tange à produção do conhecimento na Universidade, a Extensão teve uma expressão notória no modo como a Universidade foi pensada em contextos históricos como instrumento estratégico de poder do Estado. Composto práticas curriculares universitárias, ao longo de sua história, o conceito de Extensão passou por diversas modificações ligadas a uma variedade de definições, modelos, funções, concepções, práticas e ideologias, dentro de contextos de ações políticas e econômicas (SOUSA, 2010).

De acordo com Silva (2003), a Universidade, enquanto instituição social, acompanhou o processo de complexificação da sociedade contemporânea tensionada por diferentes interesses, num processo histórico que a tornou múltipla e plural, com funções variadas, definidas de acordo com as relações que se estabelecem com a sociedade política e a sociedade civil. Segundo o autor, pelo seu caráter de organizadora, articuladora e produtora de conhecimentos, a Universidade encontra-se com uma pluralidade de aspirações e exigências, ora como investigadora para o avanço da ciência e da tecnologia, ora atenta à sua função social.

A perda de prioridade da Universidade pública é resultado de uma perda geral de prioridade de políticas sociais e educacionais no modelo neoliberal de economia. O desinvestimento do Estado e a globalização mercantil da educação “são os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-a num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (SANTOS, 2008, p. 21). Ainda, pressionada por outras Instituições de Ensino Superior (IES) que se dizem ou se confundem, a Universidade encontra-se hoje num desassossegado período de crises, destacadas e nomeadas por Boaventura de Sousa Santos (2008) como crises da: hegemonia; institucional; e legitimidade.

A crise da Hegemonia é o resultado da contradição entre as tradicionais funções da universidade e as que lhe vêm sendo atribuídas ao longo dos anos. A tradição envolve a alta cultura e a formação de elites, enquanto as novidades envolvem padrões médios de cultura e conhecimento úteis e instrumentais, mas também envolve pensamentos alternativos de mundo. Incapaz de lidar com tamanhas contradições de suas funções, a Universidade não é mais a única instituição de nível superior e entra em crise hegemônica, devido à sua crescente descaracterização. “Há uma crise de hegemonia sempre uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva” (SANTOS, 2001, p.165).

Envolvida na contradição entre a hierarquização de saberes especializados e as exigências sociais e políticas de democratização da Universidade, a mesma deixa de ser uma instituição consensual e entra em crise de Legitimidade devido à sua crescente desvalorização. “Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite” (Ibidem, p. 166).

Já a crise Institucional é o resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia universitária e a crescente pressão por submetê-la a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial e social. É esta a crise mais frágil, por descaracterizar a ideia de autonomia quando a autonomia pedagógica esbarra na dependência financeira. O Estado passa a se desresponsabilizar – descapitalização da universidade pública – e converte a educação não mais em bem público, mas em produto (SANTOS, 2008). “Há uma crise institucional sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram sua reprodução” (SANTOS, 2001, p. 166). Nela há uma contradição entre a autonomia institucional e a produtividade social, estando em jogo a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária.

Nos Estados modernos, a história transformou-se no meio privilegiado de formas e conformar a consciência nacional. Os governos e as elites dirigentes tem espacial empenho em educar o povo segundo seu modo de ver a história, que chega até a própria consciência cultural da massa – e ainda da inteligência. Os que possuem poder, então, têm o cuidado especial para que a periodificação do acontecer histórico nacional seja realizada de tal forma que justifique o exercício do poder pelo grupo presente, como um certo clímax ou plenitude de um período que eles realizam, conservam e pretendem modificar (DUSSEL, 1997, p. 12).

Quando a América Latina foi colonizada, negaram seu mundo “de tal maneira que havia outro mundo, outro além do hispânico. Mas este mundo foi dominado e a dominação dessa exterioridade significa o primeiro processo de alienação da América” (Ibidem, p. 123). A dominação colonial é a origem da dependência, e os países desenvolvidos só o são à custa da exploração dos países coloniais. Essa é a exterioridade de uma cultura popular que aguarda o momento de sua libertação.

Ao nos apresentar o outro lado da história, que não o europeu, Dussel (2005) nos propõe uma epistemologia que rompa com a unanimidade da modernidade europeia, pensando em outras possibilidades de pensamento. “O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 28).

O que percebemos é que ainda é forte a prática eurocentrada de dominação de mundo, prática extrativista que constituiu toda a sua superioridade na acumulação de riquezas, experiências e conhecimentos, desde que invadiu e dominou a América Latina num processo velado, violento, unilateral e desenvolvimentista. Através desta prática, a Modernidade organizou o eurocentrismo como paradigma hegemônico e “a América Latina entra na modernidade (muito antes que a América do Norte) como ‘a outra face’, dominada, explorada, encoberta” (Idem). Assim, os oprimidos vêm, historicamente, pagando altos preços, até mesmo com suas vidas, pela sua fragilidade ante a violência desmedida dos opressores.

É trágico que nosso passado cultural seja heterogêneo, às vezes incoerente, díspar e que sejamos até um grupo marginal ou secundário da cultura europeia. Porém, ainda mais trágico é que se desconheça sua existência, pois o importante é que, de qualquer forma, há uma cultura na América Latina, cuja originalidade, mesmo que alguns neguem, evidencia-se na arte, em seu estilo de vida (DUSSEL, 1997, p. 37).

O fenômeno da modernidade, de acordo com Dussel (1993, p.7), “aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma história mundial que inaugura, e por isso a ‘periferia’ é parte de sua própria definição”. É ela, a modernidade, quanto mito, que favorece a justificação irracional para atual situação de violência e opressão como formas de dominação. Ao colonizar, a Europa não descobriu o outro como outro. Ao contrário, o encobriu, colonizando-o em sua alteridade com uma justificativa desenvolvimentista. Assim, “uma vez reconhecidos os territórios, geograficamente, passava-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário pacificá-las, dizia-se na época” (Ibidem, p. 43).

Em sua distinção, o Outro foi negado e sujeitado, alienado e levado a se incorporar à totalidade dominadora como oprimido, mandado e colocado como sustentação dela, ainda que fora dela. Passaram assim a ter seus modos de ser e viver domesticados, o que os fez, como no caso da América Latina, dependente e periférica, colonizada cultural, econômica e politicamente (DUSSEL, 1993).

O “eu colonizo” o Outro, a mulher, o homem vencido, numa erótica alienante, numa econômica capitalista mercantil, continua a caminhada do “eu conquisto” para o “eu cogito” moderno. A “civilização”, a “modernização” inicia seu curso ambíguo: racionalidade contra explicações míticas “primitivas”, mas afinal mito que encobre a violência sacrificadora do Outro (Ibidem, p. 53).

Ainda, apelam também à dominação espiritual, para controlar o imaginário do conquistado e assim domesticá-lo. Encontram o território e violentamente conquistam a terra e os corpos, e, com o tempo, passam a controlar a compreensão de mundo e de vida desse outro, colonizando todo sistema.

Nisto consiste o “mito da modernidade”, em vitimar o inocente (o outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário à modernização (Ibidem, p.76).

Ainda de acordo com Dussel (2005, p. 29), é “apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna que se reconhece a injustiça da práxis sacrificial fora da Europa (e mesmo na própria Europa) e, então, pode-se igualmente superar a limitação essencial da ‘razão emancipadora’” e, assim, passamos a compreender que quando se descobre a dignidade da existência do Outro e da potencialidade de sua Exterioridade que lhe foi tanto tempo negada, conquistamos a possibilidade de construir outros mundos, fora da barbárie, ao instaurarmos o diálogo, a coletividade e a solidariedade como nossos principais elementos de luta.

A ciência, buscando provar suas capacidades superiores de descoberta e verificação em relação a outros conhecimentos, determinou progressos evidentes, mas, ao mesmo tempo em que se mostrou elucidativa e enriquecedora, a ciência moderna também apresenta sérios problemas referentes ao já produzido, à ação que determina e à sociedade que transforma. Sendo verdade que a modernidade não dá mais conta de solucionar as defasagens e excessos produzidos por ela mesma, é só a partir dela que se poderá transcendê-la rumo às necessárias soluções (SANTOS, 2009).

A crise dos paradigmas é, pois, o esgotamento de certas ideias dentro do próprio espaço de existência dessas. Diante disto, Dussel (2011) traz a dialética em sua dimensão crítica como eixo epistemológico capaz de superar o conservadorismo que absolutiza, aliena e oprime. Assim, pautamos nossas pesquisas sobre processos educativos oriundos de práticas sociais das mais diversas, com base em reflexões críticas de mundo, bem como através de elementos como participação, diálogo e compromisso com os oprimidos e com suas causas. Quando juntamos nossa causa à causa dos oprimidos, quando com eles nos comprometemos e com eles nos descobrimos, direcionamos nossa luta à luta coletiva pela superação da opressão e pela transformação da realidade que violenta e oprime.

Cabe destacar o perigo de que a Universidade se limite a formar “mecânicos” em áreas diversas. Assim como Vasconcelos (2011), pensamos numa pedagogia que valorize o profissional e a formação deste profissional em sua totalidade, numa perspectiva formativa ampla capaz de captar todos os elementos da vida humana, desde a técnica necessária ao trabalho, até a sensibilidade e a solidariedade necessárias à humanidade. O que falamos é de problematizar criticamente a realidade concreta, sem dela perdermos as emoções, os afetos e o acolhimento.

Ao fazer uma crítica geral à ciência moderna, Fleuri (2006) fala de novas estratégias de cuidado com o outro e consigo mesmo, numa perspectiva de valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar, bem como na ressignificação de saberes e valores como afetividade e espiritualidade, destacando-os como elementos de formação para profissionais de saúde. Para superar as grades curriculares universitárias que muitas vezes aprisionam e fragmentam conhecimentos, o autor traz, também, as práxis de Extensão Universitária orientadas pela Educação Popular como possíveis pontos de reconfiguração do processo ensino e aprendizagem no ensino superior. “A ciência é o mais sutil instrumento de dominação, sobretudo quando se pretende ‘universal’” (DUSSEL, 1997, p. 140).

Experiências e práticas pessoais e institucionais apontam para a emergência de novos paradigmas educacionais, científicos e profissionais. De modo particular, experiências de inserção em contextos sociais e culturais marginalizados, assim como o comprometimento pessoal e político com os interesses e os contextos populares indicam a importância de desenvolver uma práxis educativa e profissional que potencializa as diferentes dimensões da realidade subjetiva e sociocultural, assim como compreender a complexidade e as ambivalências das vivências e relações humanas e profissionais (FLEURI, 2006, p. 236).

A ideologia dominante usa a ciência como instrumento de produção de totalitarismos e pregação de um saber único, criando um mito da produção científica de verdades inquestionáveis, naturalizando o saber unilateral, como também naturalizando a miséria e a fome como parte de um sistema que, para funcionar, precisa ser desigual.

Decorrem daí a celebração dos egoísmos, o alastramento dos narcisismos, a banalização da guerra de todos contra todos, com a utilização de qualquer que seja o meio para obter o fim colimado, isto é, competir e, se possível, vencer. Daí a difusão, também generalizada, de outro subproduto da competitividade, isto é, a competição (SANTOS, 2000, p. 30).

A Modernidade produziu totalitarismos e o empobrecimento das massas como ponto central de um perverso processo de globalização, gerando desemprego, pobreza, desabrigo, enfermidades, fome e miséria. Segundo Milton Santos,

(...) a perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p.10).

A globalização é o ápice dos processos de internacionalização do mundo capitalista e legitima a ideia do pensamento único. Pela violência do dinheiro e a monetarização da vida cotidiana, a ideologia é “coisificada como forma de totalitarismo, “porque se baseia em noções que parecem centrais à própria ideia de democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância – utilizados exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e lugares” (SANTOS, 2000, p. 23).

Discorremos, pois, sobre uma Universidade que promova espaços pedagógicos de diálogo e convivência entre sujeitos, para que esses sujeitos possam discutir, compartilhar e problematizar a realidade, valorizando a experiência como relevante práxis formativa, tanto para estudantes universitários, quanto para docentes, funcionários e a comunidade presente. “Na perspectiva da Educação Popular, é preciso, antes de tudo, aproximar-se das comunidades não só como portador de um conhecimento técnico significativo, mas também como aprendiz” (VASCONCELOS, 2011, p. 380).

Ao nos ancorarmos em perspectivas epistemológicas dialógicas e emancipatórias, enveredamos na luta contra o sistema opressor que produz inexistências e lutamos pelas emergências, pela legitimação de existências daqueles que as tiveram historicamente negadas. Ao trabalhar com grupos de Extensão Universitária, ousamos pensar numa Universidade que se pinte de povo, através de práxis alternativas, anti-hegemônicas, críticas e que caminham no exercício de uma razão utópica: a razão dos oprimidos, a transformadora razão que vem das exterioridades.

Atravessamos hoje, mais que nunca, um momento de redescoberta das potencialidades dos muitos saberes; somos, pois, movimentos de resistência contra a subordinação ao capital. É preciso coragem para nos abirmos às diferentes alternativas de campo e investigação da pesquisa, objetivando sempre caminhar rumo à utópica (e por que não, possível?) realização humana.

Brandão (2014) nos convida à crença em paradigmas emergentes através dos quais podemos ter como razão de ser a interação e o diálogo entre pessoas e seus saberes, e não mais uma visão positivista e encastelada de conhecimentos legítimos e ilegítimos. Ademais, propõe a subversão de pensamentos dicotômicos que polarizam os saberes em verdades e mentiras e considera que há muito o que se ver e pensar em tudo aquilo que habita as fronteiras do saber.

Ainda que em crise e questionamentos, segundo Buarque (2014, p. 256), “a universidade tem sido um instrumento de derrubada de preconceitos e privilégios, através de sua luta nas ruas, de suas manifestações públicas, de suas tomadas de posição, de suas históricas greves de protesto”, entre outras atividades. Porém, paradoxalmente, a Universidade está também “sendo instrumento mais de desigualdade do que de igualdade, porque serve para implantação de um *apartheid* social em escala global, não mais separando países uns dos outros, mas separando pessoas umas das outras” (BUARQUE, 2014, p. 257). Lutar pela Universidade é lutar por sua transformação e é urgente que ela se transforme. Falamos, pois, de um projeto de Universidade engajada, subversiva, aberta e socialmente comprometida. Qual o papel da Universidade dentro de uma sociedade em crise? Assim,

A universidade é um portal da esperança por nos permitir compreender a encruzilhada com a qual nos defrontamos em meio a nosso processo civilizatório. Um dos caminhos leva a um mundo unido, enquanto outro conduz a um mundo socialmente cindido. Temos de conceber ideias para a criação de um futuro melhor, que venha a beneficiar toda humanidade, com uma nova realidade sem exclusão social (BUARQUE, 2014, p. 157).

Dussel (1995) discute sobre o ser humano enquanto ser no mundo, no mundo de seu país, de sua cidade, de seu bairro e de seus grupos de pertencimento; no mundo de seus horizontes que, por sua vez, delimitam os rumos de sua caminhada. Como ser no mundo, o ser humano tem, pois, o seu mundo e, portanto, esforça-se para compreender os acontecimentos que nele se passam através de suas experiências. “Existo, pois, em meu mundo o sentido que me transcende é ele, porém me transcendo de uma maneira óbvia, de uma maneira que devo chamar de cotidiana, de uma maneira não crítica: me transcendo ingênua e habitualmente” (DUSSEL, 1995, p. 88).

Ao que nos parece, Dussel (1995) destaca que o interesse não é necessariamente nas coisas e, sim, no significado das coisas para cada ser humano, em como cada coisa ajuda diretamente no caminhar para realização de seu projeto de mundo. O entendimento é o de que a compreensão do mundo segundo seus valores é o projeto humano de “poder

ser”, do que posso enquanto ser humano, enquanto projeto e o que podemos ser enquanto povo. Enquanto seres humanos, nos constituímos repletos de possibilidades e são nossos projetos que nos permitem caminhar para elas. Assim,

o homem que é no mundo, e no mundo compreendendo-se existencial e cotidianamente como poder-ser, é decidir desde o futuro e como é desde o futuro, esse mundo não é um mundo estático, mas suspenso: a medida que uma criança ou um povo vão crescendo, os horizontes vão indo (Ibidem, p. 96).

As possibilidades às quais Dussel (1995) se refere muito nos tocam ao aliá-las ao desejo de sermos mais; de, através da práxis no mundo, podermos traçar nossos projetos de sociedade e vida e nele nos empenharmos em atitudes frente ao mundo. Assim, encontramos nosso foco de pesquisa: os processos de desocultamento e produção de existências de coletivos populares através dos movimentos de Extensão Universitária, compostos por grupos que aprendem cotidianamente a resistir à negação e se organizam através de outros processos educativos.

Há hoje uma transformação na Universidade que é eminentemente desestabilizadora; uma transformação política que liga a educação diretamente a um projeto nacional, e que responsabiliza a Universidade pela formação dos quadros de sua concretização. Questionar a Universidade pública é questionar um importante elemento do projeto político de uma nação. O direito à educação se confunde quando passa da perspectiva de cidadania e torna-se de consumo. É isso que faz o capitalismo transforme utilidades em mercadorias, e é contra isso que lutamos: defendemos a Universidade pública e, assim como Boaventura (2008), antes de tudo, defendemos uma profunda transformação da Universidade pública.

Lutamos por uma reforma da Universidade que seja criativa, democrática e emancipatória através de uma proposta de globalização contra-hegemônica, ou seja, que entenda a Universidade como um bem público e democrático. Para tal reforma, Boaventura (2008) destaca alguns protagonistas principais, quais sejam: sociedade politicamente organizada, articulando universidade aos interesses sociais; a própria universidade pública e aqueles que dela fazem parte; e o Estado nacional ao optar por uma globalização solidária. Através destes protagonistas, caberá o enfrentamento do novo com o novo, a luta pela definição das crises, bem como pela definição de Universidade.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitária, ou seja, para o contributo específico da



universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2008, p. 45).

A Universidade é duplamente desafiada, pelas exigências por parte da sociedade e pelas restrições políticas de financiamento por parte do Estado, e sempre pouco preparada devido à rigidez funcional e organizacional. Entendendo-a como lócus de cultivo de conhecimento e consciência na busca pela verdade, compreendemos que seus objetivos centrais são: investigação, ser centro de cultura e formação integral, investigação, Ensino e Prestação de Serviços. “A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber” (SANTOS, 2001, p. 164).

A universidade deve dispor-se estrategicamente para compensar o inevitável declínio das suas funções materiais com o fortalecimento das suas funções simbólicas. Numa sociedade de classes, a universidade deve promover transgressões interclassistas. Numa sociedade à beira do desastre ecológico, a universidade deve desenvolver uma apurada consciência ecológica. Numa sociedade de festas e prazeres industrializados, a universidade deve pos-modernizar os saberes festivos da pré-modernidade (Ibidem, p. 350).

Como uma instituição social, a Universidade exprime o modo de funcionamento da sociedade da qual faz parte, exprimindo também suas tensões e contradições. Ela vive em constante contradição entre um ideal democrático de igualdade e justiça e sua realidade social de divisão e luta de classes. Por espelhar e ser espelhada pela sociedade que a cerca, “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático” (CHAUI, 2003, p. 6).

Essa relação interna ou expressiva entre a Universidade e a sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Ibidem, p. 5).

Qual o papel fundamental da Universidade na sociedade? Quanto à Extensão, o que é? Atividades ou objetivos? O que são ensino e pesquisa? Segundo Botomé (1996, p. 38), “pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através dos quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade. Nesse sentido não podem ser confundidas com objetivos ou funções da instituição”. Entendemos, pois, que a função de qualquer instituição social consiste em

melhorar a qualidade de vida dos sujeitos que compõem a sociedade. A Universidade, aliada a isso, tem a função de construir conhecimento e torna-lo acessível à sociedade.

De acordo com Botomé, “a Extensão Universitária, antes de ser Extensão, é Universitária. E nesse sentido, sua definição é decorrência da concepção e da identidade da universidade” (Ibidem, p. 25). Traz o entendimento da Extensão muitas vezes como um equívoco, dando por sua própria história, por ser muitas vezes tratada como solução de questões sociais que não competem diretamente à instituição universitária.

Compreendemos como instituição uma rede de relações e condutas dos sujeitos que a constituem e a Extensão como processo cultural, educativo e científico que articula ensino e pesquisa, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade. É preciso tomar cuidado quanto ao eminente perigo da Extensão ser tratada como oferta de um pseudo valor social da Universidade, descaracterizando-a. “Uma instituição sem identidade tende a ser uma instituição com rumos confusos e facilmente conduzível para direções ou propostas atraentes e sedutores, sem relação com suas responsabilidades na sociedade” (Ibidem, p. 57).

Buscamos superar a ideia de Extensão como ação compensatória de um ensino alienado e de uma pesquisa descomprometida com a realidade social. Assim, como ver a Extensão como compromisso social da Universidade sem descaracterizar a Instituição como cumpridora de ações que deveriam (mas não são) ser realizadas por outras instituições? Assim, a proposta é fazer da Extensão instrumento para realização de todas as funções universitárias em relação à sociedade.

É equivocada a ideia de colocar a universidade e a sociedade numa relação de exterioridade, tratando a Universidade como entidade independente da sociedade. Ao contrário, por ser instituição social, a Universidade exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, tensionada por forças e interesses diversos e, por vezes, conflitantes, que refletem as divisões e contradições sociais. Para nós, a universidade é uma instituição social, científica e educativa e sua missão é ser campo de reflexão crítica, de invenção e diálogo, comprometida ampla e profundamente com a construção e consolidação de uma sociedade justa e democrática. A Universidade que queremos é a que se ocupe em ser projeto de transformações rumo à justiça epistemológica, social e econômica. Uma universidade que nunca mais seja “para” (pois sendo “para” algo, se é contra outra coisa) e seja sim “com”.

É a Universidade o espaço de criação e divulgação do conhecimento, desenvolvimento da ciência e formação profissional e intelectual, articuladora de ensino,

pesquisa e extensão e relativamente autônoma enquanto instituição social. Para Wanderley (2003), a Universidade é a superestrutura da Sociedade Civil que mantém vínculos com a Sociedade Política e com a estrutura econômica. Falamos pois, de uma função social da Universidade, mas não por voluntarismo ou benevolência, e sim por uma questão histórica e ética de compromisso com a sociedade da qual faz parte.

A Universidade não é – e ousa dizer que nunca foi – um lugar de busca desinteressada pelo saber. É, sim, o centro de reprodução ou transformação social de acordo com a polifonia que a representa e a polissemia que reflete. Quando a Universidade trabalha a favor de que(m), está também trabalhando contra outros que(s)(m). A visão, ao tentar definir Universidade, é a de uma Instituição social comprometida com a democratização do conhecimento e da cultura, bem como do poder e do saber. Ainda, é a visão de uma Instituição que combata, através de suas funções, as injustiças e milite cotidianamente pela justiça social. Compreendemos, assim, a Universidade pública como um direito democrático a todas e todos de uma nação.

A Luta é por uma pedagogia da existência, da solidariedade. È preciso impor limites à racionalidade dominante através daqueles que não mais se conformam com o que ela impõe, partindo por outras intencionalidades, mais humanas. “Para os pobres, a escassez é um dado permanente da existência, mas como sua presença na vida de todos os dias é o resultado de uma descoberta cotidiana e de um combate cotidiano, mas também uma ponte entre a necessidade e o entendimento” (SANTOS, 2000, p. 64). Por isso, lutam todos os dias para seguir vivendo, criando uma política que vem de sua realidade, de suas visões de mundo; uma política de pés fincados em seu cotidiano e alimentados pela necessidade legítima de existir.

A gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é qualitativamente dominante. É exatamente por isso que a ‘qualidade’ do novo pode passar despercebida. Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa ideia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurecem e morrem (Ibidem, p. 69).

É urgente uma outra globalização, que traga a periferia à centralidade, mudando radicalmente as condições atuais de vida e trazendo a mudança da exterioridade sob a ótica de uma nova consciência de ser e estar no mundo. Uma que privilegie as experiências dos saberes e as lutas sociais.

Este desafio nos fez muito movimentar. Na biblioteca de uma Universidade<sup>36</sup>, com mais de 700 anos de existência, ousamos pensar a Universidade. Para a Universidade que queremos, pensamos, primeiramente, em que mundo queremos, reconhecendo a existência, a dignidade e a validade de todos os saberes e não desqualificá-los apenas por serem diferentes do padrão.

Por muitas razões, históricas e ideológicas, o que vem dominando é uma epistemologia que violenta, coloniza e aprisiona, mantendo e criando relações desiguais entre saberes, povos, nações e seres humanos. Desta dominação pautou-se uma Universidade que descredibilizou conhecimentos que não servem à dominação, invisibilizando-os e colonializando o poder através da colonização do saber. Entendemos a educação como direito de todos e, por isso, é necessário desfazer o equívoco entre democratizar e massificar. Assim, “a universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus de ensino público” (CHAUI, 2003, p. 13).

A Universidade que temos hoje é a que se encaminha para ser uma Universidade operacional, ou seja, uma Universidade que

não cria pensamentos, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUI, 2001, p. 193).

Já o que entendemos como Universidade e o que queremos é uma Universidade crítica e reflexiva, inventiva e criadora. Compreensiva das totalidades e sínteses, sempre aberta a interrogações. Defendemos uma Universidade democrática e democratizante, caminho para transformação e (re)consolidação da ideia da impossibilidade de separar conhecimento e poder. Porém, enquanto o tempo do poder é urgente e imediato, o do saber, diferente do primeiro, é cauteloso e demorado. Submeter um ao tempo do outro é sempre complexo, pois tudo é contextual, cultural e político e é papel fundamental da Universidade criar democraticamente epistemologias, socializar e dialogar na luta por justiça cognitiva, econômica e social. Nesse sentido, vemos a Educação Popular como eixo potente na Universidade que queremos.

---

<sup>36</sup> Neste momento o texto da tese estava sendo escrito no estágio de doutoramento sanduíche feito na Universidade de Coimbra, Portugal, como já contando anteriormente.

## EDUCAÇÃO POPULAR – HISTÓRIA E COMPROMISSO

A utopia é revolucionária porque ela é o anúncio de um mundo que se humaniza (FREIRE, 1971, p. 43).

É nosso compromisso compreender o que é Educação Popular, ou, ao menos, de qual Educação Popular falamos para compor esta tese. Ainda, indagamos: qual a origem da Educação Popular? Qual é a sua história, suas faces e seus compromissos? Assim, ao escrever o presente texto, temos como objetivo primeiro um aprofundamento de nossa própria compreensão acerca da Educação Popular, seus sentidos e significados. Também, através deste texto, almejamos contribuir para sistematização de subsídios de estudo sobre a temática tanto para área específica, quanto para áreas correlatas.

O que sabemos primeiro, ao dizer do lugar de onde pisamos<sup>37</sup>, Brasil, é que a Educação Popular nasceu de lutas na América Latina e se expandiu mundo afora, tendo como motor a reflexão sobre as condições sociais, políticas, econômicas e cognitivas dos sujeitos oprimidos. É, pois, “um ato de guerrear feito de novo modo, posto que a exasperação e rancor nos jogam para o lado do inimigo” (CRUZ, 2013, p. 20). O marco da Educação Popular no Brasil tem início nos anos de 1960, enquanto pensamento emergente, alimentando lutas populares em diversos setores do país. Ao compreendemos a Educação Popular enquanto possibilidade de existência dos oprimidos, aliada às ideias dos autores citados ao longo do texto, temos a questão de como instituir efetivamente práxis Popular, fortalecendo a concepção de Educação Popular.

Tendo Paulo Freire como um dos pioneiros de sua sistematização teórica, a Educação Popular no Brasil tem origem com as políticas de alfabetização de adultos, que se espalharam rapidamente por toda a América Latina. A Educação Popular é uma concepção de educação que dá sentido social às ideias e às práticas pedagógicas. Neste estudo partimos da concepção de Educação Popular como um trabalho pedagógico multivariado, realizado por setores da sociedade civil dentro e fora das instituições escolares, realizados com as classes oprimidas enquanto instrumento cultural que busca transformação e justiça social. “A Educação Popular inspira-se em um projeto político e em uma utopia de construção de uma sociedade justa, solidária e amorosa, em que os que

---

<sup>37</sup> Dizemos de onde pisamos, pois é de onde parte nosso pensamento. Porém, compreendemos que há bem mais que isso: no Oriente, talvez, e no Ocidente, na própria América e em seus outros continentes tão vastos e ricos de história e memória. Toda vida importa, toda existência deve ser considerada.

hoje são subalternos, marginalizados, oprimidos e empobrecidos sejam protagonistas ativos e altivos” (VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2015, p.96).

Numa sociedade cada vez mais diversa, e perigosamente perversa, vemos na Educação, sobretudo na Educação Popular, um terreno esperançoso de transformações. É preciso lidar criticamente com o desconhecido, reconhecendo-o e compreendendo a universidade na diversidade da realidade concreta. Por isso a escolha em trabalhar com a Educação Popular, a que compreendemos assim, como a do povo, com o povo, pela justiça cognitiva e social.

Segundo Bornstein (2006, p.1), “a educação popular é entendida como um meio de transformação da sociedade na medida em que pretende fortalecer a autonomia do educando na busca por soluções para suas problemáticas”. cremos que, nas práxis de Extensão Universitária Popular, o diálogo e a integração são elementos de suma necessidade para organização e para o fortalecimento dos grupos, bem como a união entre saberes técnicos, científicos e experienciais como forma de construção de outro conhecimento - compartilhado e tecido com base em diferentes saberes.

A educação popular tem o compromisso com os oprimidos e seu ponto de partida é a convicção de que o povo já tem um saber, parcial e fragmentado, e que carrega em si o dom de ser capaz. Torna-se um instrumento que desperta, qualifica e reforça o potencial de organização popular em uma perspectiva solidária. Um compromisso de amorosidade para com o ser humano (DARON, 2011, p. 128).

Diferente de muitos movimentos sociais que se organizam através de uma Sociologia do Desenvolvimento, os movimentos de cultura popular têm como base uma Filosofia da História, que compreende o ser humano a partir da produção da cultura, ou seja, da produção e reprodução que os seres humanos fazem do mundo. Assim, segundo Brandão, “o processo social de criação da cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como sujeito que habita singularmente a sociedade e constrói uma história” (BRANDÃO, 2009, p. 54).

A perspectiva popular a que Daron (2011) se refere em nada se aproxima de concepções como populismo. Popular é o processo de produção e socialização coletiva de conhecimentos que empoderam seus sujeitos protagonistas para reflexão crítica sobre a realidade concreta através da práxis transformadora. Através da Educação Popular conquista-se a valorização das intencionalidades sociais, políticas e epistemológicas dos coletivos de sujeitos, bem como se estimula o protagonismo popular a partir do

reconhecimento e da valorização dos sujeitos populares.

A proposta, via Educação Popular, é a de politizar a cultura popular como universo simbólico das classes populares, numa cultura que reflita seu mundo, seus modos de ser, estar e viver. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de cultura popular trazido por Brandão (2009, p. 70), que o pontua como “o resultado, nunca concluído, sempre aperfeiçoável, de um trabalho político através da cultura, que deve desaguar em uma retotalização da cultura nacional, em termos de e sobre as bases da cultura popular liberada”. Logo, é a práxis para a construção de outra consciência, em outra ordem social que não mais a hegemônica. Assim, a “cultura popular se traduz por política popular, não há cultura do Povo, sem política do Povo” (FIORI, 2014, p. 81).

A cultura deve ser entendida como tudo aquilo que o ser humano agrega à natureza, como: linguagem, instrumentos, ciências, modelos de ser e estar em sociedade, etc. Cultura é, pois, o resultado da práxis criadora dos seres humanos. O problema é quando deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social, desigualdade que nega a História e a afirmação de igualdade, ideologia que mascara a realidade social como forma de legitimar a cultura da exploração, dominação e opressão. “Até a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar funcionalmente o sistema de dominação” (Ibidem, p. 91).

Ainda, o problema é quando a cultura dominante exerce um controle direto sobre a cultura dominada, quando os setores populares acabam por reproduzir, como seus, uma cultura que foge ao eixo de suas identidades, identidades populares, tornando-se politicamente dominados (fora do eixo de poder) e simbolicamente alienados (fora do eixo da consciência). Educação Popular é um sistema educativo organizado em torno dos anseios, demandas e da práxis das classes populares; é também movimento político e uma discussão epistemológica. Através dela, outros processos culturais são compreendidos, que não o hegemônico, priorizando projetos de sujeitos e sociedade através de outra possibilidade educativa - possibilidade esta que prioriza a superação das injustiças e desigualdades sociais postas no hegemônico sistema social vigente.

Os diferentes significados do termo cultura variam pelo contexto intelectual e político, sendo instrumento de avaliação e hierarquização de regimes políticos e classes sociais, pois legitimam processos de dominação e exploração. Trazemos a cultura como conceito político que demarca, na modernidade, elementos como progresso e a evolução. A massificação da cultura – usada como privilégio de classe – é a sua própria negação.

A cultura europeia capitalista não apenas se coloca como télos, como fim necessário do desenvolvimento de toda cultura ou de toda civilização, isto é, adota uma posição eurocêntrica, mas sobretudo ao se oferecer como modelo necessário ao desenvolvimento histórico legitimou e justificou, primeiro a colonização, e depois o imperialismo (CHAUÍ, 2008, p. 56).

Em *O Príncipe*, Maquiavel (2011, IX, p. 56) nos lembra o fato de que “porque em toda cidade se encontram essas duas tendências opostas: de uma parte, o povo não quer ser comandado nem oprimido pelos poderosos, de outra, os poderosos”, nos fazendo usar a máxima de Marx (2011) como complemento: a de que a luta de classes é, pois, o motor da história. Neste bojo, entendemos que o lugar da cultura dominante é o do exercício da exploração econômica, da dominação política e o da exclusão social, enquanto o lugar da cultura popular é o de sua antítese – é a elaborada pela classe oprimida que varia entre reproduzir e contestar o sistema, que, quanto contesta, ganha força numa luta anti-hegemonica e afirmativa. “A sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes, bloqueando a instituição e a consolidação da democracia” (CHAUÍ, 2008, p. 74).

Educação Popular como uma oportunidade de ultrapassar o conceito de conscientização e de valorização da cultura popular, para assumir a noção de conflito, o que implica tensões permanentes, uma prática educativa radical, que se coloca em relação com outros processos sociais de construção de uma nova cultura e de um projeto de sociedade, de formação de identidade de classe e de construção de cidadania (CRUZ, 2013, p. 195).

Segundo Brandão (2009), o trabalho com a Educação Popular é um trabalho em nome de ou a partir da construção social de outras formas de sentir e perceber o mundo, lançando-se ativa e criticamente sobre ele como forma de transformá-lo, ou seja, vem para superar:

Esta suposta coerência oficial que torna aceitável a barbárie cotidiana, fundamenta o discurso do poder da ordem, ou da ordem do poder, estabelecido sobre princípios de desigualdade, restrição de liberdade, exclusão social, discriminação de pessoas e de grupos humanos e inculcamento de saberes e valores entre culturas (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Fals Borda (1978), em sua obra *Por la Praxis: El problema de como investigar la realidade para transformala*, retoma o importante debate marxista sobre o papel da ciência e dos cientistas ante a realidade concreta, e destaca que tal problema é ontológico e de necessário trabalho em prol de uma real transformação social em prol da justiça



social. Fala da abertura ao outro como fundamental na dinâmica do processo ensino-aprendizagem com foco da libertação.

Sem desprestigiar a teoria, Fals Borda traz em sua teoria os contextos locais, regionais e seus saberes, na compreensão de que todos os grupos colocados na exterioridade são também produtores de conhecimento legítimo. Faz isso não a partir de uma compreensão de inversão de hierarquias e privilégios, e sim por meio de uma visão dialógica e de totalidade sobre a conexão entre os múltiplos saberes, científicos ou não. Em seu pensamento, traz a subversão como estratégia política e ressignificação da realidade concreta.

É este o papel e o sentido histórico da Educação Popular, o da resistência e oposição ao *status quo*. Por isso Brandão (2009) a define como cultura rebelde, que transcende ao tempo e ao espaço de sua luta, a fim de promover a libertação dos sujeitos oprimidos. Desse modo, consideramos a Educação Popular enquanto processo de reconstrução do saber social necessário – a educação da comunidade, e como trabalho político de luta por transformações sociais, democracia e justiça global.

Segundo Brandão (2009, p. 26), “a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador é o objetivo global desta busca utópica”. Assim, nesta pesquisa compreendemos a Educação Popular como movimento político junto às classes populares através da educação, do processo de retotalização de todo o projeto educativo e social partindo do ponto de vista do popular.

As práxis de Educação Popular não se reduzem à atividade escolarizada, ainda que possam também fazer parte, mas buscam alternativas críticas e criativas para o processo pedagógico. O que a justifica é o fato de que ao próprio povo cabe a elaboração de seus saberes, carregados pela intencionalidade de construção de um projeto social transformador. O horizonte da Educação Popular é de, num paradigma educacional emergente, buscar transformar o sujeito econômico em sujeito político, transformando a sociedade em uma ordem mais justa, solidária e fraterna. “A Educação Popular é uma negação da negação. Não é um ‘método conscientizador’, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções” (BRANDÃO, 2009, p. 34).

É preciso cuidado com o radicalismo de nossa compreensão acerca do domínio total da cultura erudita sobre a cultura popular, tendo em vista que há espaços populares, em existência plena, que representam o mundo e são fiéis às experiências de seu povo. Ainda, não é possível, numa pesquisa de perspectiva crítica, que uniformizemos as

culturas populares; seria reduzir sua complexidade, dissolvendo-as num só bloco de “popular” em oposição a um só bloco “erudito”. Dentro do que definimos como Popular esfervecem diversidades históricas, étnicas, de gênero, geográficas, dentre outras.

Não falamos, pois, de solidariedade com a cultura de um povo dominado, a cultura da dominação internalizada, para levar-lhe algum socorro mistificador, mas sim, com a luta do povo por sua libertação, pela reconquista integral da função que lhe é devida – de sujeito de sua história – para que ele retome o poder originário de interpretar o sentido de sua existência (FIORI, 2014, p. 117).

Ainda que o termo Popular carregue em si um forte sentimento ideológico, é também material concreto de vida e práxis. Assim, entendemos que a Educação Popular é fundamentada na vivência concreta dos sujeitos populares – cultural e estruturalmente – numa perspectiva criadora e transformadora de mundo, o que exige dos sujeitos posicionamento político-pedagógico, uma coerente concepção teórico-metodológica, e uma intencionalidade comum: a emancipação dos sujeitos através do diálogo. “A conscientização é este esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular” (Ibidem, p. 103).

Quando nos comprometemos à práxis da Educação Popular, seja ela em qualquer setor, nos comprometemos radicalmente com práticas educativas coletivas através das quais todos os sujeitos se enveredam por uma luta política coletiva que tem na participação popular o seu grande potencial. Ainda, tal comprometimento exige muito além do pensar comprometido: exige um fazer comprometido, pois, na Educação Popular, o fazer em si já diz muito sobre o que se faz, bem como “para quê” e “para quem” se faz (DARON, 2011).

Na luta por uma educação pautada na liberdade humana, na libertação de homens e mulheres, histórica e contextualmente oprimidos e violentados em sua existência, trazemos o saber sócio-pedagógico sistematizado de Paulo Freire (1987), que se refere à conscientização como compromisso do ser humano para com o outro e convida-nos a pensar todo ser humano enquanto sujeito de sua própria história, protagonista do seu ser e estar no mundo. Através da Extensão Universitária Popular, os sujeitos de sua práxis confrontam política, cultural e epistemologicamente a inexistência para eles produzida, tecendo processos de conhecimento e autoreconhecimento através de outros valores. Ou seja, os seus valores, ocupando espaços de pertencimento cultural, racial, de classe, gênero, sexualidade, relações, dentre outros (ARROYO, 2014).

Por marcar o processo histórico de produção do ser humano, Paulo Freire trata da educação como ato político, bem como social, cultural e histórico, e a destaca como instrumento capaz de possibilitar aos seres humanos a retomada de sua própria história através de uma práxis libertadora. E, por isso, Paulo Freire dedica sua obra *Pedagogia do Oprimido* “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 12).

Quando a Educação Popular inspira e implica processos político-pedagógicos, os sujeitos que deles fazem parte se animam com o possível resgate de sua existência digna. Ao romper com a alienação que os adormece e conforma, compromete os sujeitos, até então oprimidos, como protagonistas frente à sua própria luta. Qualificados política e tecnicamente, os sujeitos se empoderam na busca por maior coerência e coesão social, se mobilizam e fortalecem ações coletivas para enfrentar a realidade concreta.

Segundo Stotz (2007, p. 55), “a educação popular considera que a opressão não é apenas dos capitalistas sobre os assalariados e os trabalhadores em geral; mas também a opressão sobre a mulher, os homossexuais, os indígenas, os negros”, dentre outros tantos oprimidos ou desqualificados como inexistentes num mundo repleto de pilares hegemônicos de verdade. Ainda que compreendamos e coadunemos com a interpretação epistemológica marxista que evidencia as desigualdades de classe como elemento fundamental e estrutural das sociedades capitalistas, compreendemos, também, que há outros marcadores de desigualdades tão importantes como o de classe – referindo-nos às desigualdades culturais, étnicas e de gênero, dentre outras – bem como há, nos movimentos de diversidade, reivindicações de classe, ainda que não sejam seu motor de luta principal. Sem dúvida, as desigualdades sociais consistem num elemento funcional do sistema da sociedade capitalista que hoje impera; porém, numa perspectiva multicultural, há de se compreender os múltiplos modos humanos de ser e estar no mundo.

Em nossas pesquisas em práticas sociais e processos educativos, procuramos nos aliar à perspectiva da Educação Popular como forma de superar o fosso abissal entre as diversas compreensões de mundo existentes. A ideia foi a de problematizar e contextualizar cada situação vivida em nossas pesquisas, compartilhando diferentes formas de tecer conhecimentos e de ser e estar no mundo, compreendendo todo ser humano como protagonista de sua própria história e a interação social enquanto acontecimento fundamental na lida com a complexidade da vida humana. A proposta, seja em saúde ou em outras áreas da vida, é a de reconhecer e valorizar outros modos de

compreender o mundo que não apenas o hegemônico, superando a cultura de imposição de saberes e valores, fazendo dialogar a multiplicidade de sermos humanos.

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (FREIRE, 2001, p. 169).

A Educação Popular relaciona-se ao projeto político, social e epistemológico ao qual nos comprometemos pessoal e profissionalmente. Seus elementos orientam nossa prática pedagógica e de pesquisa na busca por uma realidade mais justa e igualitária, não mais violenta e opressora. Destacamos a compreensão do mundo do Outro, de descolonizar nosso olhar, compreendendo que o mundo é o que se vê de onde se está, de onde se partiu e ao lado de quem se comprometeu a lutar.

Segundo Vasconcelos e Cruz (2011), a Educação Popular é uma forma de participação ativa, social e política de se trabalhar pedagogicamente os coletivos universitários e populares, promovendo estratégias teórico-metodológicas e participativas, de enfrentamento e redirecionamento da vida social, enfatizando interação cultural, troca de saberes e compartilhamento de relações. Entendemos que o diferencial da Educação Popular consiste nos modos de condução do processo educativo - neste caso, formando sujeitos coletivos a partir de seus próprios saberes e contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e epistemológicos. Popular refere-se à perspectiva política de processos educativos a serviço dos interesses coletivos, como trata Paulo Freire (FREIRE, 1987).

Freire (1987) desenvolve sua crítica ao modelo de educação reprodutora do conformismo social e discute o processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos através da imposição de formas de serem e estarem no mundo, e destaca a necessidade de libertação da opressão através da conscientização e da transformação social; os apresenta a Educação Popular como possibilidade de superar a reprodução da desigualdade, da marginalização e da miséria, estabelecendo possibilidades comunicativas e transformadoras através de perspectivas críticas e problematizadoras, visando à conscientização humana através do conhecimento como ação curiosa e ativa frente ao mundo, com postura transformadora (FREIRE, 2011).

Ao estarmos em práticas sociais e processos educativos, movimentamo-nos de outras formas no hegemônico espaço da universidade, tecendo reflexões e pesquisas dialógicas, compartilhadas e humanizadas; tecemos, assim, nossa forma de ser revolucionários, percebendo o mundo em suas possíveis libertações. A grande questão é desvelar e problematizar a opressão, superando a dicotomia opressor/oprimido através do diálogo - diálogo este que é o encontro entre seres humanos, condição fundamental para a transformação. Nesse sentido ressaltam as pensadoras Teresa e Sandra:

Entendemos que a educação tem várias e complexas dimensões como a de ser ferramenta para olhar e compreender o mundo e um instrumento de participação na sua transformação de modo a que todas as pessoas tenham lugar e possam ser felizes. Assim, parece-nos que a educação tem que se entender a si mesma como uma tarefa e um instrumento de emancipação individual e coletiva, porque se são muitos e concretos os velhos e novos problemas que a globalização coloca hoje, mais importante do que eles têm que ser a nossa capacidade de transformar positivamente esses problemas (CUNHA e SILVESTRE, 2008, p.74).

Compreendemos a Educação Popular - que combina ética, política emancipatória e posição crítica perante a realidade - como um paradigma emancipatório de clara intencionalidade de fortalecimento dos grupos sociais oprimidos (FALS BORDA, 1987). Assim, a função da Educação Popular é estudar os processos e mecanismos de poder da sociedade através da compreensão das classes populares, apresentando, portanto, sua clara intencionalidade política e de transformação social, equidade e justiça social, entre comunidade e pesquisadores-militantes, como nos consideramos.

Como destaca Fals Borda (1987), pesquisadores militantes são os que colocam o conhecimento a serviço dos grupos oprimidos e explorados, pois há uma causa fundamental, que é a transformação da sociedade, mantendo acesa a perspectiva crítica e subversiva, tendo a subversão como forma legítima de resistência à ordem hegemônica desigual e violenta. A ação intelectual do pesquisador-militante, conscientizando-se de seu pertencimento à sociedade concreta, renuncia ao seu papel de expectador e coloca sua práxis a serviço de uma causa: transformação para justiça social. Falamos de Educação Popular, pois falamos de Educação para além das salas de aula, mas também nelas, rompendo barreiras entre conhecimentos hegemônicos e vividos, ouvindo todas as vozes em sua polifonia. Nosso entendimento é de que a Educação Popular consiste num trabalho coletivo das (e com as) classes populares, a fim de que, primeiramente, percebam e compreendam a profunda situação de opressão e violência em que vivem, partindo para problematização desta situação concreta e de elaboração de práxis de resistência, luta e

transformação desta realidade.

No contexto deste estudo, que pensa as práxis de Educação Popular e seus (des)encontros com a Extensão Universitária, procuramos discutir também sobre o processo de conceituação de Extensão Universitária Popular entendendo-a numa concepção de Extensão libertadora, multicultural e alternativa contra-hegemônica, que valoriza o ser humano antes de tudo, numa perspectiva dialógica. Assim, compreendemos a Educação Popular como eixo transformador na Extensão Universitária.

Se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos (BRANDÃO, 2006, p. 6).

Ao compreender a historicidade da Extensão Universitária brasileira, localizamos tensionamentos políticos, cujas resultantes se consolidaram em tipos diferentes de práticas de extensão. Tais práticas foram organizadas e instrumentalizadas de acordo com projetos de sociedade, nos quais a relação Universidade/comunidade ocupava um lugar singular e estratégico. Podemos identificar nos estudos sobre a Extensão Universitária Brasileira o envolvimento de sujeitos políticos variados como grupos sociais, movimentos sociais, comunidades, governos, instituições públicas e privadas, dentre outros (FAGUNDES, 1985; GURGEL, 1986; CASTRO, 2004; SOUSA, 2010; CARBONARI, 2012).

São muitos os projetos de sociedade e os projetos de Universidade e múltiplas são as Extensões Universitárias que nelas são tecidas. Há Extensão assistencialista, há Extensão mercantilista e há Extensão popular, sendo esta última uma possibilidade de enfrentar as estruturas de opressão e de cultivar relações de solidariedade e afetividade como principais forças de transformação. Nossa compreensão é a da Extensão Universitária Popular como possível paradigma transformador, revolucionário, junto àqueles que aderiram à sua causa e se unem para superar e anunciar a transformação.

Segundo Vasconcelos e Cruz (2011), a Educação Popular é uma forma de participação ativa, social e política de se trabalhar pedagogicamente os coletivos universitários e populares, promovendo estratégias teórico-metodológicas e participativas de enfrentamento e redirecionamento da vida social, enfatizando interação cultural, troca de saberes e compartilhamento de relações. Entendemos que o diferencial da Educação Popular consiste nos modos de condução do processo educativo - neste caso, formando sujeitos coletivos a partir de seus próprios saberes e contextos sociais, políticos, culturais,

econômicos e epistemológicos. Então, o popular refere-se à perspectiva política de processos educativos a serviço dos interesses coletivos.

Paulo Freire (1987) desenvolve sua crítica ao modelo de educação reprodutora do conformismo social e discute o processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos através da imposição de formas de ser e estar no mundo, e destaca a necessidade de libertação da opressão através da conscientização e da transformação social. O filósofo da educação nos apresenta a Educação Popular como possibilidade de superar a reprodução da desigualdade, da marginalização e da miséria, estabelecendo possibilidades comunicativas e transformadoras através de perspectivas críticas e problematizadoras para a conscientização humana.

Ao compreender a Educação como prática de liberdade, Freire (1987) demonstra o quanto é necessário o desenvolvimento do diálogo no processo educativo, entendendo o ser humano como ser pensante e de práxis sobre o mundo, dando destaque ao caráter revolucionário dos oprimidos, em sua ação transformadora. Trata-se de uma ação pedagógica, da qual emergem novas possibilidades de renovação social.

A Educação Popular é, portanto, saber que orienta nos difíceis caminhos, cheios de armadilhas, da ação pedagógica voltada para a apuração do sentir/pensar/agir dos setores subalternos para construção de uma sociedade fundada na solidariedade, na justiça e na participação de todos (VASCONCELOS; CRUZ, 2011, p. 30).

Trazendo a libertação humana como raiz de todo o processo educativo, Fiori (1991) nos propõe um repensar (radical) da educação, ressaltando que, para tanto, não é possível a existência de modelos estáticos de práxis educativa. Para tecer suas reflexões, destaca a educação enquanto contínuo esforço dos seres humanos, a constituírem-se – com autonomia e liberdade – em comunhão social, destacando que aquilo que não visa à liberdade do ser humano não pode ser considerado educação. O autor nos diz que “o homem é seu mundo, sua forma própria é a forma histórica do seu mundo” (FIORI, 1991, p. 84). Fiori refere-se à Cultura enquanto possibilidade de humanização do mundo, sendo, pois, criação do ser humano e ele próprio também. No ensejo, versa sobre a produção de existência do ser humano, trazendo a produção de existência humana como missão do próprio ser humano que, dentro de suas condições históricas, deverá libertar-se através de processos educativos, superando condições de opressão e alienação. Assim, o destaque é a cultura popular enquanto possibilidade de devolver ao ser humano o seu poder de autoprodução, reconhecendo todos os seres humanos, uns pelos outros.

Com clareza e criticidade, esta pesquisa se apoia no pensamento de Fiori (1991), quando o autor destaca que não pode – apesar de o fazer – a educação servir aos interesses de dominação e alienação. Ela deve estar diretamente relacionada à luta dos povos por tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias, com vistas à libertação humana através de práxis transformadora de construção de mundo. “Se querem comprometer-se com a libertação do homem, devem inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mas sim autônomo” (FIORI, 1991, p. 93).

O estudioso supracitado nos convida a refletir radicalmente sobre a educação libertadora enquanto práxis de produção de existência humana; sobre a multiplicidade de culturas como fazer histórico do ser humano; e sobre a cultura popular enquanto produção de mundo através da valorização e da libertação dos seres humanos. Brandão também corrobora este posicionamento:

A Educação Popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propõe originalmente como uma forma ‘mais avançada’ de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde o ponto de vista popular (BRANDÃO, 2006, p.42).

Apoiando-nos em Oliveira et al. (2014), em nossas pesquisas com grupos populares buscamos compreender bem a pluralidade de cada termo destacado, como “grupos populares”, “educação popular”, “acadêmicos”, “movimentos sociais”, etc., para não correremos o risco de mantermos o dualismo entre pesquisadores e objetivos de pesquisa. O que queremos é a presença e o pertencimento de todos enquanto interlocutores da investigação. Ao falarmos de processos educativos em práticas sociais populares, assim como bem discutem Oliveira et al. (2014), falamos a favor de coletivos sociais historicamente marginalizados e com seus saberes desqualificados, mas que criam cotidianamente estratégias de conhecimento. Falamos também contra toda forma de opressão social e desqualificação cognitiva, nos posicionamos contra qualquer forma de colonização e exclusão do Outro.

A compreensão em pesquisas com a Extensão Universitária Popular vai ao encontro das reflexões de Valla (2014), que dá destaque aos sujeitos populares enquanto agentes históricos, sujeitos ativos, protagonistas que tecem suas histórias em condições e experiências concretas de vida. Sujeitos que se organizam em movimentos de resistência social, política e cognitiva, capazes de sistematizar visões de mundo e de organizar



estratégias de explicar o mundo em que vivem. Assim, pois, me alio à concepção da “cultura popular como teoria imediata, isto é, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade” (VALLA, 2014, p. 47).

Como popular entendemos um processo aberto e potencialmente transformador que confere à Extensão Universitária um caráter político e de luta epistemológica. Na multiplicidade de concepções extensionistas, destaca-se a Extensão Universitária Popular como outra perspectiva teórica, outro corte epistemológico para Extensão Universitária, como enfatiza José Francisco de Melo Neto (2011), direcionada à horizontalização das relações entre o científico e o popular, comprometidos com a transformação social através de ações que levem à autonomia de coletivos desfavorecidos historicamente.

A missão de uma pedagogia do/com o oprimido é fazer-se tarefa radical, ou seja, uma ação comprometida com o outro com vistas à sua emancipação. O que Freire nos impulsiona é a consciência de que, para que haja revolução – e transformação da realidade – são necessárias bem mais que frases de efeito sobre revolução. Para haver revolução é preciso conscientização e luta pela superação das condições de opressão. O autor assim reforça seu entendimento sobre o que venha a ser uma Pedagogia do Oprimido:

Aquele 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 de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Entendendo que o conhecimento só ganha sentido quando tenta ser útil à realidade social que o cerca, assumimos nossa concepção epistemológica, política e pedagógica reconhecendo que toda forma de saber tem sua origem nas experiências sociais, sistematizando a compreensão de que as experiências são fontes inesgotáveis. É basilar o reconhecimento da estreita ligação entre conhecimento e experiência social na compreensão dos modos com os quais experiências de Extensão Universitária Popular incidem em movimentos coletivos na luta pela superação da injustiça social e cognitiva.

A supressão do local e a tentativa de homogeneização do mundo, desperdiçando experiências sociais plurais, tornando-as ausentes, impelem os coletivos populares de Extensão a denunciarem essa produção de inexistências – toda forma de não deixar se fazer relevante e inteligível, fazendo com que a resistência seja valorizada e produzindo condições horizontais de coexistência e diálogos epistemológicos com base no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos.

Compreender a leitura de mundo do Outro é veementemente destacada por Freire (1992) como única forma de estabelecimento de um diálogo sensível entre pessoas e seus saberes, entre sujeitos e seus modos de vida. A clareza política e pedagógica com que fala da educação nos toca no que tange à pesquisa a que nos propomos realizar quando buscamos compreender as potencialidades de processos educativos que emergem da relação entre sujeitos em práticas sociais de Extensão Universitária Popular. Ainda, nos brinda com a ideia de que “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1992, p. 16).

Freire posiciona-se contra todo sectarismo fundado em verdades universais e em defesa da luta – como categoria histórica e social – como potencial transformadora da realidade social. Não falamos de negar, nem exaltar algum saber, nem mesmo o popular, e sim considerar toda forma de compreender o mundo e nele tecer conhecimentos. Compreendemos que há uma relação dialética entre o pensamento e o mundo e, para que superemos discursos autoritários, precisamos nos engajar, munidos de discursos democráticos e antidiscriminatórios, coerentes a práticas de igual valor.

Ainda, Freire (1992, p. 51) é enfático ao dizer que “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. Diante disso, o autor nos convida à ousadia de sermos mais, permitindo também que todos os outros assim o sejam, mais, a fim de que tudo aquilo que seja produzido pelo ser humano no mundo, sendo mundo, seja levado em conta em sua existência, sem ranqueamento, rotulações, verticalidades e hierarquias cegas que delimitam verdades únicas num mundo tão vasto. Ao estarmos em práticas sociais e processos educativos, movimentamo-nos de outras formas no hegemônico espaço da Universidade, tecendo reflexões e pesquisas dialógicas, compartilhadas e humanizadas. Engendramos, assim, nossa forma de ser revolucionários, percebendo o mundo em suas possíveis libertações.

Fiori (2014) passa a defender o quão forte é a comunidade que permite o encontro entre pessoas e no mundo que as cerca, e o necessário respeito às variadas raízes latino-americanas como forma de nos libertarmos – pois é preciso ser latino-americano para o saber latino-americano – de nosso lugar de oprimidos, tornando-nos capazes de lutar contra toda e qualquer dominação, ao rompermos estruturas já postas e nos dispor a construção de outro mundo possível. Seres humanos conscientes e viventes em processos educativos críticos tornam-se capazes de superar a condição de opressão que lhes foi

imposta e conquistar a possibilidade de tomar decisões sobre seu próprio destino. Logo, nesse sentido, por Extensão devemos compreender:

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 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 (MELO NETO, 2014, p. 46).

Enquanto por Educação Popular, entendemos como uma,

(...) práxis político-pedagógica orientadora da construção de processos educativos e de trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à horizontalidade entre os saberes populares e técnico-científicos, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa, ao respeito às diversas formas de vida, à superação das desigualdades sociais e de todas as formas de discriminação, violência e opressão (BRASIL, 2012, p. 9).

Assim,

Assumindo a dimensão do popular, a extensão transpõe os muros institucionais, superando o exercício 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 (MELO NETO, 2014, p. 48).

Embebida de pressupostos da Educação Popular, a Extensão Universitária ganha sentido de práxis transformadora e reconfiguradora de currículos e trajetórias universitárias diversas. “As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limite, constituem entre-lugares, espaços de geração de novo” (FLEURI, 2006, p. 245). Ao falarmos de reconfiguração de Currículos, pautamo-nos na possibilidade da Extensão Universitária e da Educação Popular como fontes de elementos que orientam a proposta curricular numa perspectiva progressistas, dialógica e de construção coletiva.

Através de práxis de Extensão Universitária Popular, os sujeitos nela envolvidos conquistam a possibilidade de conhecer a realidade negada, periférica, e de ir ao encontro da desigualdade e da vida oprimida, comprometendo-se com sua causa, solidária e afetivamente buscando, através do diálogo e da participação, a luta e a resistência, o comprometimento político, social e epistemológico e a empreitada por outra

Universidade capaz de pensar um outro mundo possível.

Se, como destacam Vasconcelos e Cruz (2011, p. 58), “a Extensão Popular convida a Extensão Universitária para apresentar suas intencionalidades políticas e propostas teórico-metodológicas”, nossa proposta é considerar, para além de elementos sociais, culturais e epistemológicos, outras características como experiências dos mais diferentes sujeitos sociais e suas possibilidades de tecer conhecimentos atrelados a contextos políticos e sociais, numa perspectiva de valorização dos saberes enquanto indissociáveis. Ainda que disparadora de toda esta pesquisa, e potência em devir em estudos como este, optamos por não usar e adjetivar a Extensão enquanto Extensão Universitária Popular por temermos, neste momento, ser uma adjetivação limitadora, que poderia por em dificuldade o andamento da Tese. Assim, neste trabalho, optamos por falar de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular, isto é, uma Extensão Universitária que trabalha à luz de elementos da Educação Popular.

Trazemos, pois, a Educação Popular como Educação do Poder Popular, como movimento de trabalho político com as classes populares através de processos educativos, combatendo a perversa reprodução de desigualdades no sistema capitalista, dentre elas, a distribuição desigual de saberes. É instrumento de contra-hegemonia que tem sua razão de ser no fortalecimento do poder popular através da constituição de um saber de classe.

A hegemonia elitista na sociedade civil refere-se ao predomínio ideológico de seus valores e normas em detrimento da classe subalterna, fazendo-os difundir uma única forma de interpretar a realidade através de sua estrutura (econômica) e de sua superestrutura (ideológica), de uma forma tão forte que leva à aceitação de grande parte dos dominados (Povo) a uma concepção de mundo completamente distante de sua própria realidade. Para Gramsci (apud CARNOY, 1998, p. 87), “nem a força e nem a lógica da produção capitalista podia explicar o consentimento de que goza essa produção entre as classes subordinadas. Ao contrário, a explicação para esse consentimento reside no poder da consciência e da ideologia”. A hegemonia é, pois, um aparelho de força que tem a classe social como sua principal referência. A sociedade civil dominante exerce o controle por liderança moral, econômica e intelectual sobre outras frações da classe dominante, via política, e a classe dominante, em seu conjunto usa sua liderança política para exercer domínio sobre os oprimidos (CARNOY, 1998).

Para uma transformação radical é necessária a resistência, a conscientização e a organização do povo. Pois a existência do povo sustenta a existência da classe dominante, o que a torna também parte forte deste sistema. Quando as classes populares não mais

reconhecem aqueles que os lideram, por ações impopulares, a classe dominante perde seu consenso e a massa se fortalece. Via Educação Popular falamos de uma práxis política-epistemológica do Povo buscando superar o estado burguês por uma hegemonia proletária, uma contra-hegemonia. Assim, como destaca Carnoy (1998), o Povo, organizado, pode estabelecer um confronto entre visões de mundo tendo a consciência como elemento chave, travando uma luta contra-hegemônica de caráter teórico, político e prático na perspectiva de superar a ideia mercantilista e produtivista de mundo.

A Educação Popular acompanha sempre o Movimento da sociedade, buscando espaços para sua realização. É um movimento político de trabalho com as classes populares via Educação.

Se a educação ocupa um lugar permanente nos debates sobre desenvolvimento, é porque ela é percebida como um fator decisivo para definição dos rumos da sociedade, seja como instrumento para treinar mão de obra ou como espaço mais ambicioso de formação humana (STRECK, 2013, p. 357).

É preciso definir a Educação Popular, segundo Carrilo (2013), não por uma doutrina, mas como concepção emancipadora de caráter histórico, político e contextual, que tem como eixo central da Educação Popular e a transformação social, a fim de superar a ideia de hegemonia total imposta pelo neoliberalismo sob a ótica de um potencial emancipatório. É movimento de resistência ante as realidades injustas e combate ao poder do capitalismo, que intensifica a exploração e extermina brutalmente quem dele não faz parte, ou seja, a população empobrecida. Um combate à conjuntura do capitalismo apresenta uma:

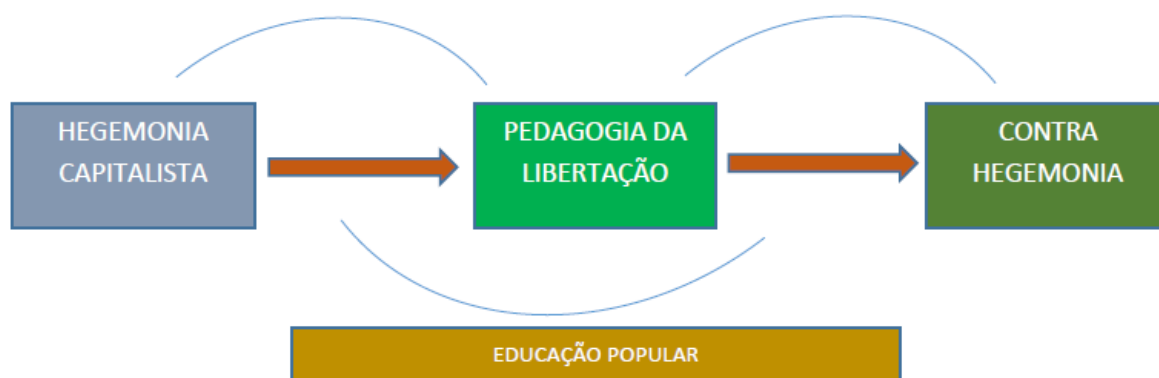
Hegemonia do capital financeiro, desindustrialização, desemprego, informalidade, aumento da pobreza e da injustiça social. Declínio da previdência social, privatização da saúde e da educação, descrédito e desmantelamento do sindicalismo e dos direitos do trabalhador e sociais, exclusão econômica e social de milhões de pessoas, êxodo massivo dos mais pobres, etc. (CARRILO, 2013, p. 25).

Uma luta do povo, com o povo, pelo povo. Então, quem é povo?

Povo não é algo já dado por seu lugar na ordem social e que se 'levanta' de vez em quando contra a dominação, mas é um processo de constituição de sujeitos (subjetivação), que, a partir de suas condições singulares de opressão, exclusão ou exploração agenciam projetos emancipadores (CARRILO, 2013, p. 26).

Num dialético movimento orquestrado, principalmente, pela cotidiana luta de classes, há sempre um povo oprimido que busca lutar contra sua condição de opressão na Hegemonia Capitalista. A Educação Popular, como movimento de libertação via pedagogia, vem como possibilidade de construção de uma contra-hegemonia, como construção de uma luta de superação da condição de opressão do povo. Como na Figura a seguir:

Figura 5- Movimento de Educação Libertadora.



Fonte: construído pela própria pesquisadora com base nos estudos realizados.

As classes populares são aquelas que vivem em condições de exploração e dominação – social, econômica, política e epistemológica – no capitalismo, nas atividades produtivas. Segundo Wanderley (1980, p. 64), “classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia”. São, assim, produtores de outros tipos de cultura e educação (que não as dominantes), por vezes nem sistematizadas como oficiais, por apresentarem leitura própria de mundo.

Povo, para Boff (2015), com sentido flutuante, possui variação de significados de acordo com seu uso. Entendemos essa expressão como conjunto de pessoas das classes subalternas, que reúne seres humanos num mesmo espaço-tempo, com culturas comuns e intencionalidades semelhantes. Desse modo, o Povo tem consciência, projetos próprios e se organiza para sua constituição.

Gramsci define hegemonia como capacidade de um grupo social unificar num bloco amplo – marcado por contradições – em torno de uma proposta política semelhante. A hegemonia faz tudo parecer tão obvio que naturaliza as relações de opressão e

dominação eliminando a criticidade cotidiana. Fazemos uma crítica radical ao capitalismo e a sociedade que dele decorre, via Educação Popular, propondo fazer do povo a expressão política de si mesmo. Assim Boff complementa sua definição:

Sociologicamente ‘povo’ aparece também como uma categoria histórica que se situa entre a massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania, nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites (...) Mas sempre há rachados no processo de hegemonia ou dominação de classe: lentamente da massa surgem lideranças (...) que organizam movimentos sociais com visão própria do país e de seu futuro. Deixam de ser povo-massa (...) Da articulação desses movimentos entre si nasce um ‘povo’ concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigente. (...) “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas. Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer um povo (BOFF, 2015, p.1).

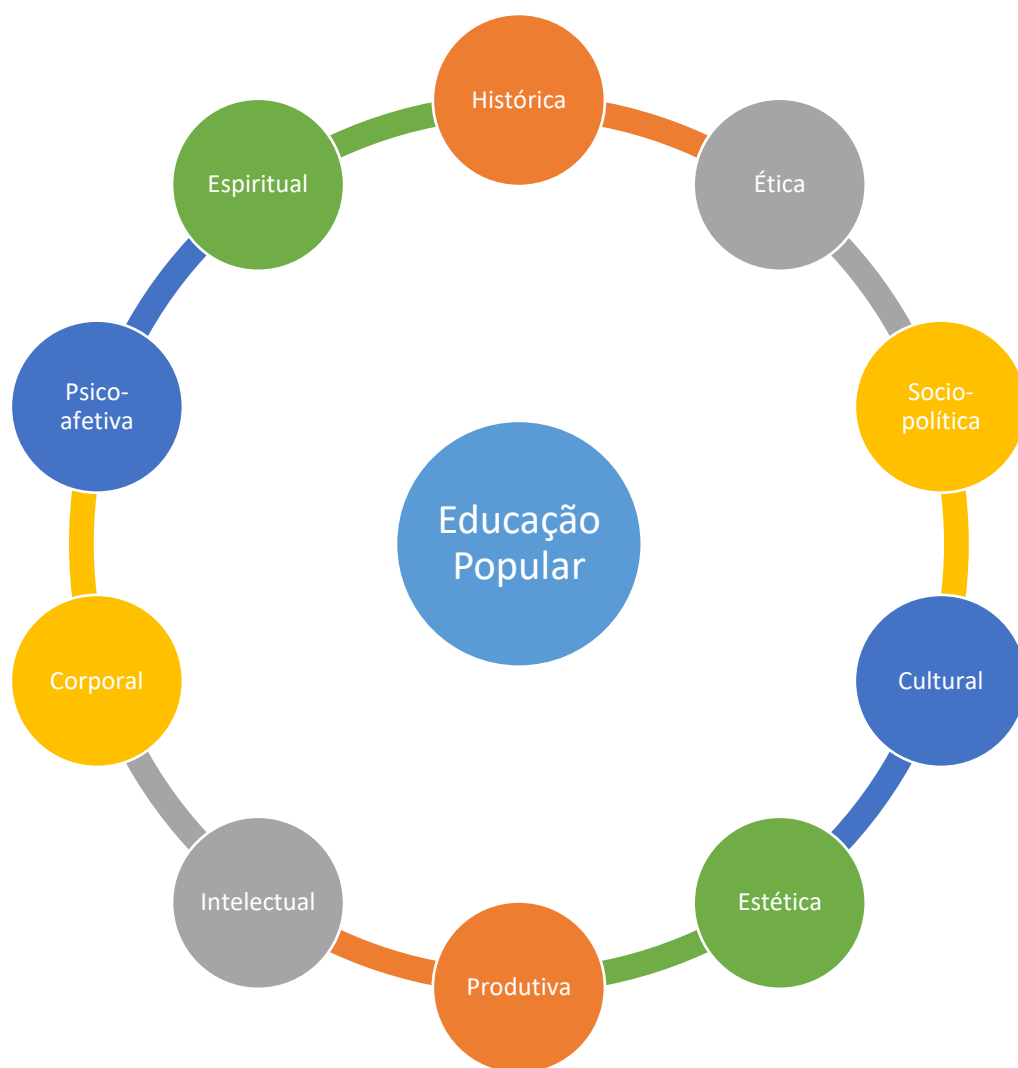
Para Dussel, povo é a categoria alocada na exterioridade, e nela compreende-se também a categoria classe. Há então um povo pobre, oprimido pelo sistema, que ainda assim foi e vai criando brechas na cultura de sua exterioridade ao sistema dominante. Cultura popular é, pois fruto do compromisso e da história do povo. Povo oprimido como sujeito histórico é aquele que toma consciência de sua realidade e a ele resiste e luta para superá-la em favor de sua própria libertação. “O povo emerge assim da História, negando as negações que pesavam sobre sua consciência – como fruto e casa da morte que submergia da sua corporalidade trabalhadora” (DUSSEL, 1997, p. 141). Povo é, assim, o sujeito revolucionário, protagonista de um projeto de libertação.

A globalização é constituída como metáfora para um processo de ruptura do local e a mundialização de todas as esferas da vida humana. Esse processo precariza o trabalho, aumenta o desemprego e multiplica a pobreza e a desigualdade social. A miséria é recordista em vítimas em pleno século XXI, onde impera a desordem e a violência. Trazemos a Educação Popular como alternativa a este processo abissal de globalização. O Popular, da Educação Popular, não é o contrário de Privado. Não se preocupa apenas com aqueles economicamente desfavorecidos apenas, mas ocupa-se de ser proposta ética, política e pedagógica de construção de protagonistas, sujeitos de sua própria história, numa ode à Democracia.

A genuína democracia supõe uma confiança radical nos seres humanos, e se sustenta no sentido de igualdade pessoal e coletiva. Sem ditaduras, nem populismos, nem democracias eleitoreiras creem no ser humano, em sua capacidade de construir o mundo. Porém, a igualdade deve traduzir-se em participação real e efetiva (ESCLÁRIN, 2003, p. 17).

Ao discutir sobre o que compõe a Educação Popular, Esclárín (2003) nos traz dimensões que a tornam material e subjetivamente possível, sendo elas:

Figura 6: Dimensões da Educação Popular por Esclárín (2003).



Fonte: construído pela própria pesquisadora com base nos estudos realizados.

A figura acima, construída por nós com base nas Dimensões da Educação Popular traçadas por Esclárín (2003), representa 10 (dez) elementos entendidos pelo autor como essenciais à Educação Popular, são estas dimensões que, se orgânicas, contemplam-na como práxis educativa da e com a classe popular. São estas as dimensões:



histórica; ética; sócio-política; cultural; estética; produtiva; intercultural; corporal; psicoafetiva e; espiritual.

Segundo Carrilo (2011), não existe, pois, maneira única de entender a Educação Popular pelo fato de esta ser complexa e rica em sujeitos e concepções de mundo. Podemos vê-la como prática histórica e corrente pedagógica latino-americana, focada em processos sociais e culturas progressistas, comprometida com as classes populares. O que sabemos é que há como pressuposto básico o questionamento do caráter injusto da ordem social capitalista, se constituindo como corrente que tem como núcleo comum: a leitura crítica da ordem social vigente; o ideal de fortalecimento dos setores historicamente oprimidos; a intencionalidade política emancipadora; foco na educação e na subjetividade popular; e metodologias educativas dialógicas, ativas e participativas. “A Educação Popular se autodefine como uma prática social que se leva a cabo desde, com, entre e para os setores populares” (CARRILO, 2011, p. 23).

A forma como a sociedade capitalista se apropria da natureza e da dignidade humana incide como uma situação-limite, a tal ponto que se torna urgente uma ação sobre esse mundo com vistas a transformá-lo - um ato-limite que cria as condições necessárias à luta pelo alcance dos sonhos possíveis, do bem viver, do inédito viável que corresponde à justiça social, ecológica, territorial, epistemológica, econômica, etc. Como projeto emancipador, a Educação Popular é trabalho político e cultural via práxis pedagógica. Seus cenários são de múltiplos espaços sociais, sendo a realidade o ponto de partida e a transformação como objetivo, reconhecendo a força do pedagógico como campo de saber e poder, politizando assim espaços sociais como a escola, e reconhecendo uma opção ética na construção do processo de empoderamento dos excluídos e desiguais para impulsionar a autoafirmação e a construção de subjetividades críticas (MEJÍA, 2018).

Vivemos numa sociedade desigual cultural e socialmente. Há uma política dominadora que trabalha para justificar o *status quo* vigente que explora nossos territórios e nos faz viver a colonialidade, mais profunda e duradoura, que nos torna subalternos, dependentes. No ideal de transmodernidade, proposta por Dussel (2005), a Educação Popular é um caminho na contra-corrente, com foco na dignidade humana e contra opressão, descolonizando o conhecimento e aprendendo a olhar o mundo de onde partem nossos pés.

**O INÉDITO VIÁVEL: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO  
POPULAR – ANÁLISES E DISCUSSÕES**

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas (A paixão de dizer<sup>2</sup>, Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*).

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSCAR: A ARQUEOLOGIA DE UM MODELO EM 2016**

Neste item procuramos, primeiramente, compreender, via documentos, como a Extensão Universitária está delineada na Universidade Federal de São Carlos, apresentando suas principais normas e itens regimentais. Em seguida, apresentamos os caminhos do processo de Mapeamento com o objetivo de selecionarmos os participantes e colaboradores desta pesquisa. Porém, no caminho deste Mapeamento, informações importantes emergiram como dados desta pesquisa, caracterizando a Extensão Universitária na UFSCar neste período de trabalho.

De forma sucinta, a extensão praticada hoje pelas universidades amplia a conexão com a realidade externa abrindo um estratégico canal de comunicação de dupla via: de um lado dissemina, aplica e submete ao teste prático suas inovações, conhecimento, expertise e produtos e, de outro lado, recebe informações sobre problemas e desafios que retroalimentam a cadeia de sua função fundamental – a de produzir conhecimento válido e destinado a seu tempo histórico (ALVES-BEZERRA; CEPÊDA, 2016, p. VIII).

De acordo com os autores (ALVES-BEZERRA; CEPÊDA, 2016), no campo da Extensão Universitária, a Universidade Federal de São Carlos tem se transformado muito ao longo de sua história, considerando que, nos primeiros 20 anos de existência da UFSCar, embora já existisse, a Extensão era uma atividade ainda incipiente na Instituição. No ano de 1995 foram criados os Núcleos de Extensão, que tinham como objetivo compreender demandas da comunidade interna da Universidade, a fim de realizar parcerias e integrar Universidade e Sociedade. Assim, os Núcleos foram divididos em: UFSCar-Cidadania, UFSCar-Empresa, UFSCar-Escola, UFSCar-Município, UFSCar-Saúde, UFSCar-Sindicato e, mais à frente, o Núcleo Educação, Tecnologia e Cultura. Segundo os autores, “esses núcleos buscam atender as demandas da sociedade, contribuindo para a resolução dos problemas dos diferentes segmentos sociais e, de outro modo, colocam em contato a produção acadêmica interna em interação com o contexto externo” (ALVES-BEZERRA; CEPÊDA, 2016, p. IX).

Desde 1999, a UFSCar vem conferindo protagonismo aos Programas de Extensão Universitária, como pode ser visto no Gráfico abaixo, apresentado por Alves-Bezerra e Cepêda (2016), o qual aponta que o número de Programas de Extensão na UFSCar praticamente triplicou nos últimos 15 anos:

Gráfico1 – Número de Programas de Extensão na UFSCar nos últimos 15 anos.

É notável o crescimento da extensão nos últimos anos, atestada pelos dados que apresentamos a seguir:



Fonte: ALVES-BEZERRA; CEPÊDA, 2016, p. IX

De acordo com as informações contidas no site<sup>38</sup> da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, procuraremos discutir os principais elementos regimentais e normativos que determinam o perfil da Extensão Universitária na instituição. Com base nos documentos, podemos dizer que em 2016, ano da organização destas informações, na instituição, havia um total de 326 Programas em andamento e 656 Atividades. Por Programas entendemos um conjunto articulado de ações extensionistas, de caráter orgânico e institucional, com diretrizes e orientações comuns que sustentam a realização destas ações por médio e longo prazos, com objetivos que se alinhavam entre si. Os Programas são estruturados por um eixo comum, através do qual todas as outras ações extensionistas se articulam como cursos, projetos, eventos, prestação de serviços e produtos.

<sup>38</sup> <http://www.proex.ufscar.br/>

Quanto às Atividades na UFSCar, conforme Resolução n. 03/2016<sup>39</sup>, podem ser classificadas pelos seguintes Tipos:

Quadro 6 – Tipos de Atividades de Extensão Universitária na UFSCar.

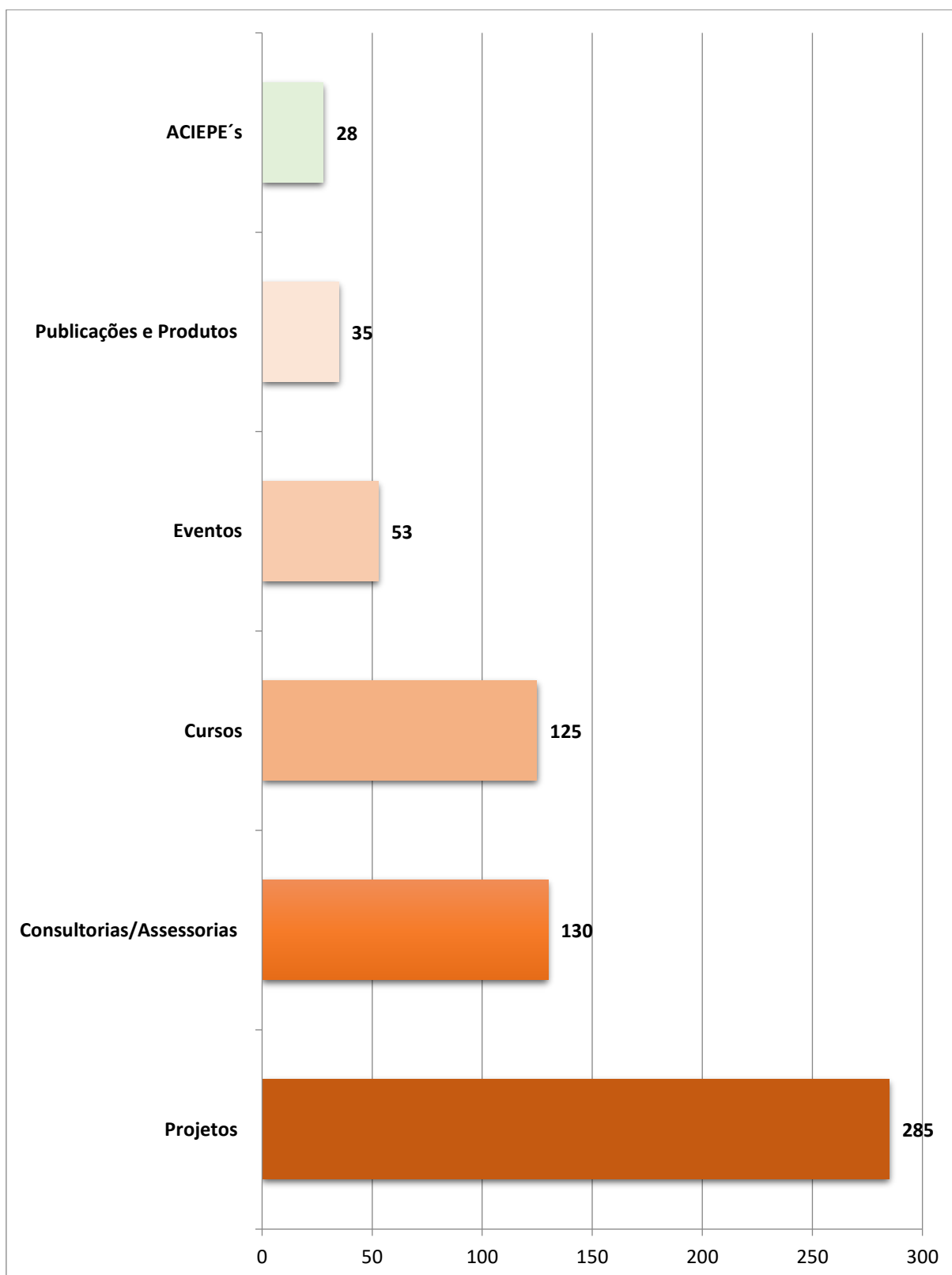
<b>Tipo de atividade</b>	<b>Descrição</b>
ACIEPEs	As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são propostas curriculares de experiências educativas, científicas e culturais que articulam Ensino, Pesquisa e Extensão através do envolvimento de estudantes, técnicos e professores, aprofundando o relacionamento da instituição com a Sociedade.
Cursos	Cursos de especialização, de aperfeiçoamento profissional, de atualização científica, de extensão universitária, cultural e artística, e outros que possam constituir instrumentos para um maior acesso ao conhecimento para complementar a formação fornecida por qualquer curso de graduação ou pós-graduação.
Consultorias/Assessorias	Consultorias/Assessorias em forma de oferta de subsídios através de um processo de acompanhamento de tomada de decisão na realização de intervenções.
Eventos	Eventos culturais, científicos, artísticos, esportivos e outros que tenham como finalidade criar condições para que a comunidade possa usufruir os bens científicos, técnicos, culturais ou artísticos.
Projetos	O Projeto é integrado por um conjunto de Atividades de Extensão desenvolvidas junto a outras instituições, pessoas, órgãos ou entidades públicas ou privadas e numa determinada linha de atuação .
Publicações e Produtos	Publicações e outras modalidades de difusão do conhecimento que visem a tornar acessível à sociedade o conhecimento produzido em livros, revistas, artigos, anais, resenhas, etc.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com base nas informações contidas no Site da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Diante do exposto e optando neste momento por trabalhar com Atividades de Extensão Universitária e não com Programas, com o principal objetivo de focar em um universo mais acessível de contato com os colaboradores e colaboradoras, apresentamos, a seguir, o modo como as Atividades de Extensão Universitária na UFSCar estão distribuídas de acordo com os Tipos:

<sup>39</sup> Do Conselho de Extensão, CoEx, que aprova o Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos.

Gráfico 2 - Atividades de Extensão Universitária por Tipo.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Com base nas informações do Gráfico 2, vemos que os Projetos são, predominantemente, a maioria das Atividades de Extensão da UFSCar, totalizando 285, o que corresponde a 43,4% do total de 656 atividades de Extensão Universitária. Em seguida, temos as Consultorias/Assessorias e os Cursos, representando cada um, respectivamente, 19,8% e 19%. Temos os Eventos que correspondem a 8%, seguidos das Publicações e Produtos que somam 5,3% e, por fim, as ACIEPEs que representam 4,2% das Atividades Extensionistas.

A predominância dos Projetos na UFSCar deve-se ao fato de que a elaboração e execução de Projetos e Programas são os mais recorrentes na história da Extensão Universitária no Brasil. Ainda, compreendemos que as ACIEPEs que representam o menor número de Atividades em funcionamento na UFSCar ocorrem por serem elas relativamente um novo tipo de Atividade Extensionista da qual a UFSCar é pioneira. Na UFSCar os Projetos em andamento são divididos em algumas áreas temáticas, sendo: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e produção e; Trabalho.

O grande número de Atividades de Extensão Universitária em funcionamento na UFSCar no ano de 2016 nos mostra, também, que a Extensão é marca significativa da Instituição, bem como fortemente valorizada, em seus variados Tipos e objetivos, pelo conjunto de professoras(es), funcionárias(os) e estudantes da Universidade. Como já citado, são atualmente 656 Atividades extensionistas, o que nos levanta a seguinte questão: quais são estas atividades? O que as aproxima e o que as difere nos leva a compreender que a multiplicidade da Extensão Universitária é uma marca tão histórica quanto é atual, pois acreditamos que nesse grande número apresentado a polissemia de propostas e ações é clara, assim como sua polifonia.

Cada atividade de Extensão Universitária da UFSCar é pertencente a 76 setores<sup>40</sup> diversos da instituição. Neste momento da pesquisa, esta informação é apresentada como forma de identificar e nomear cada Setor envolvido nesse grande número de atividades, a fim de mostrar a multiplicidade destes Setores, que correspondem a Agências, Coordenações, Departamentos, Núcleos e outros. Quanto aos Setores envolvidos em Atividades de Extensão Universitária, há uma predominância de Departamentos, que representam 64,5% dos responsáveis pela Extensão na UFSCar; os outros 36,5% das Atividades estão distribuídas em Setores como Centro de Ciências, Coordenações,

---

<sup>40</sup> Todos os setores envolvidos em Atividades de Extensão na UFSCar em 2016 estão relacionados em quadro no Apêndice III.

Secretarias, Núcleos, Pró-Reitorias, Unidades, Agências, Prefeitura do *Campus*, Biblioteca e a própria Reitoria da Universidade. Os setores são responsáveis por um ou mais Tipos de Atividades de Extensão Universitária na UFSCar, o que nos permite compreender que há uma variação entre os Setores que apresentam atividades pontuais e Setores amplamente envolvidos com Atividades de Extensão dos mais diversos tipos.

No que tange ao número de Atividades em cada Setor e pelos Tipos, o que podemos perceber é que os Setores com o maior número de Atividades de Extensão Universitária na UFSCar em 2016 são dos Departamentos de Engenharia Civil (DECiv), de Engenharia de Materiais (DEMa), cada um responsável por 31 Atividades dos mais variados Tipos, e de Departamento de Psicologia (DPSi), com 30 Atividades de Extensão Universitária, também de Tipos variados.

As informações sobre os Tipos<sup>41</sup> de Atividades de Extensão Universitária em cada Setor da UFSCar estão em quadro no Apêndice IV, demonstrando que muitos dos Setores que apresentam alguma atividade extensionista o fazem de forma esporádica e possivelmente pontual, apresentando, por vezes, somente uma ou duas Atividades de Extensão, diferente de outros Setores que apresentam variadas e numerosas Atividades de Extensão em Tipos. Vale destacar alguns Setores, sendo apenas um Centro, o Centro de Ciências da Natureza (CCN), e todos os outros Departamentos da UFSCar. Este panorama nos aponta, também, a tendência das Atividades de Extensão Universitária estar diretamente ligada a cursos de Graduação e aos seus respectivos Departamentos, como mostramos também no quadro em apêndice, nas linhas em destaque pela cor vermelha.

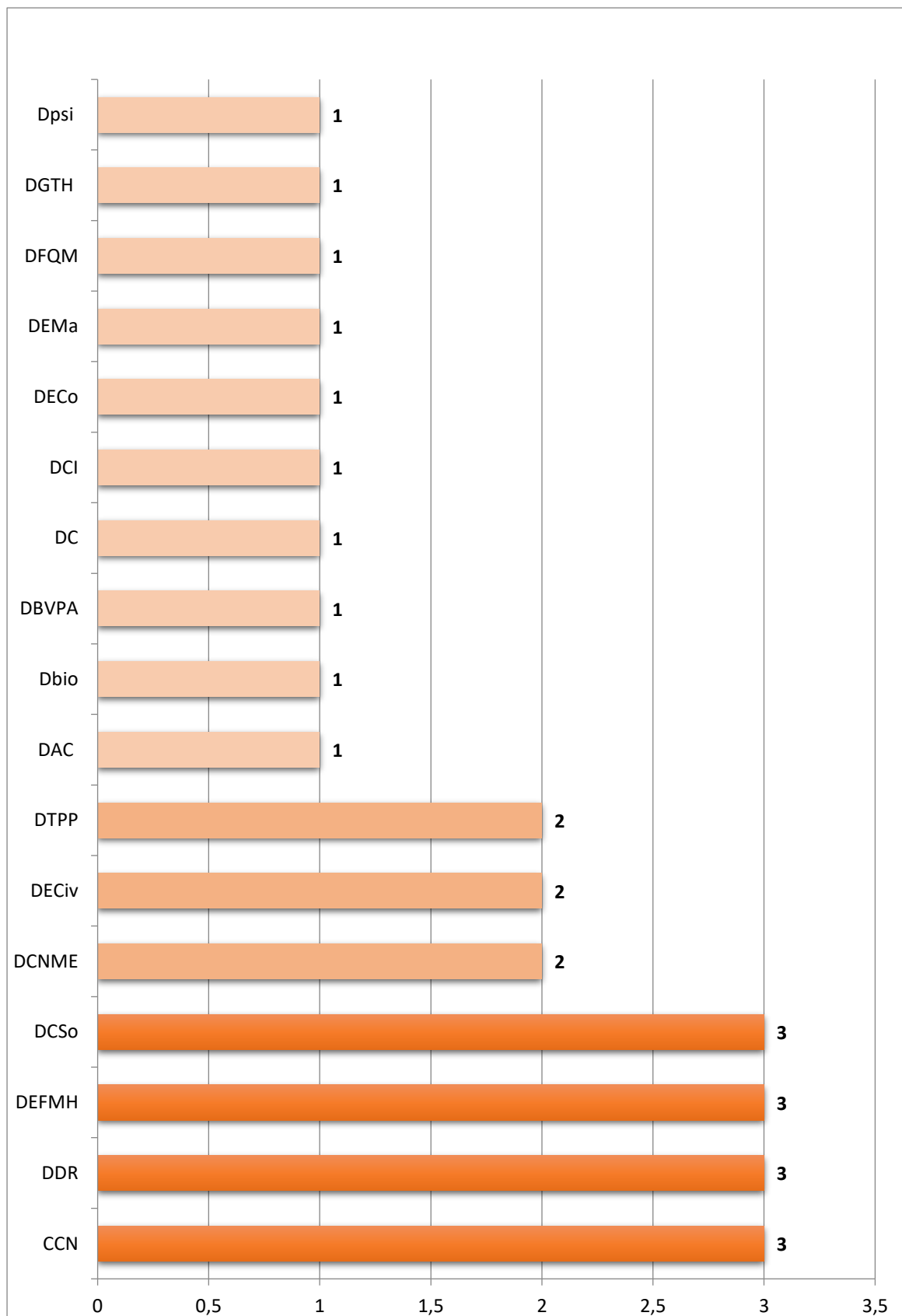
Sendo as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) propostas de experiências educativas, científicas e culturais que articulam Ensino, Pesquisa e Extensão como componente curricular da UFSCar através de atividades complementares na Graduação, verificamos no Gráfico 3 que o Centro de Ciências Naturais (CCN), Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) e o Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR) possuem três ACIEPEs cada um, mostrando que são os que mais realizaram Atividades deste Tipo no ano de 2016. Constatamos, no Gráfico apresentado a seguir, que o Tipo ACIEPE apresenta menor número de Atividades e de Setores, sendo apenas 17 Setores envolvidos dos 76 existentes na Instituição.

---

<sup>41</sup> Toda relação do número de Atividades em cada Setor e pelos Tipos esta representada em quadro no Apêndice IV.



Gráfico 3- ACIEPEs por setor.



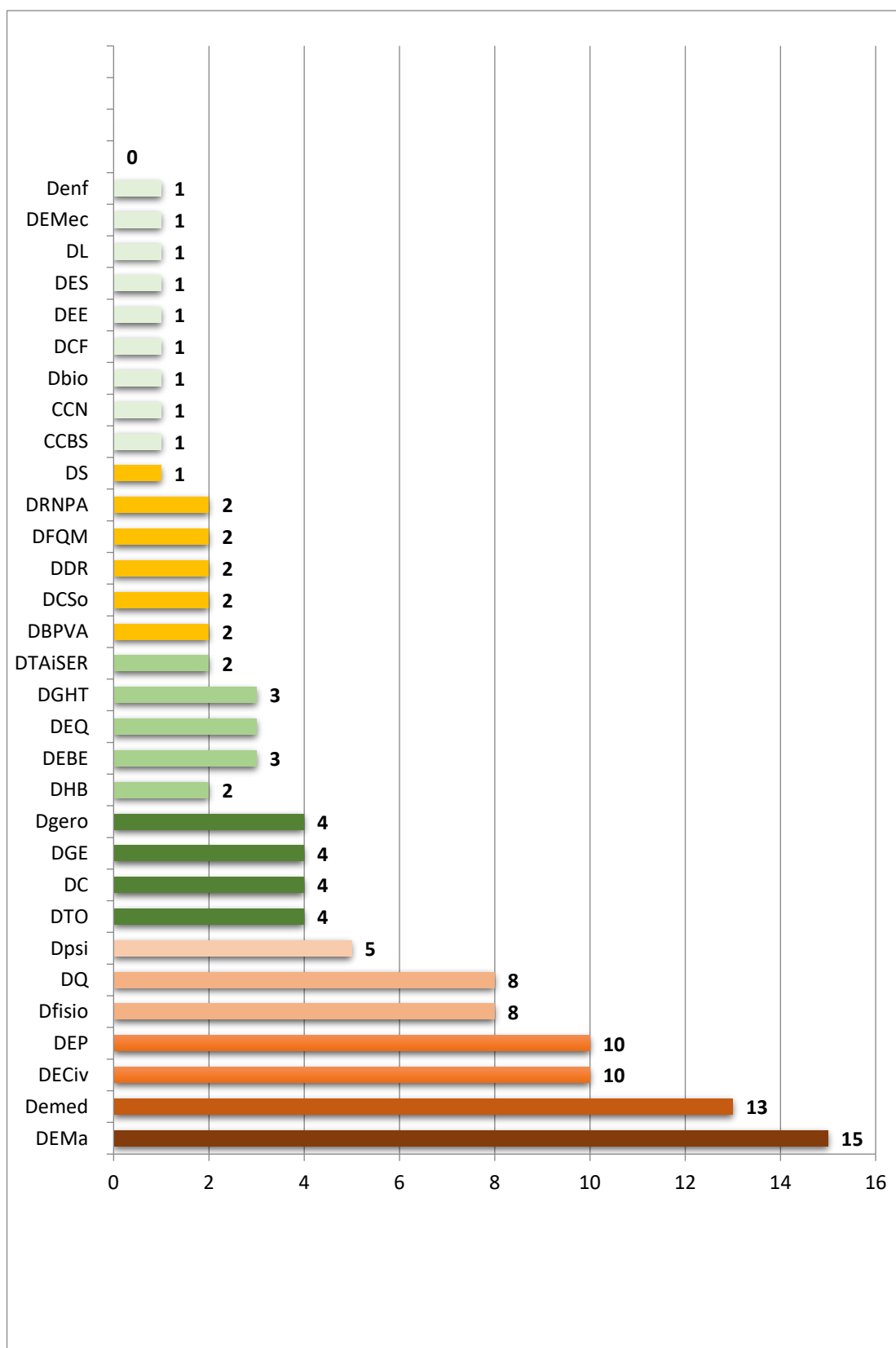
Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Em relação às Consultorias/Assessorias, vimos que o Departamento de Engenharia de Materiais (DEMa) possui o maior número de Atividades deste Tipo, sendo 15 no total, seguido do Departamento de Engenharia Civil (DECiv) e do DEP com 10 Atividades de Consultoria/Assessoria cada um. Por fim, temos o Departamento de Fisioterapia (DFisio) e o Departamento de Química (DQ) com 8 Atividades cada um. Entendendo as Consultorias e Assessorias como uma prestação de serviços que oferecem acompanhamento e intervenção em determinadas situações e problemas, por meio do Gráfico 4 é possível que percebamos um número maior de Setores envolvidos em Atividades de Extensão Universitária desta categoria, sendo um total de 32 Setores, dos 76.

Vale o destaque neste momento para os Departamentos de Engenharia de Materiais, Medicina, Engenharia de Produção e Engenharia Civil, que apresentam 10 ou mais Atividades de Extensão neste Tipo. Os quatro Departamentos estão responsáveis, hoje, por 48 Atividades de Extensão do Tipo Consultoria/Assessoria, representando aproximadamente 37% das 130 Atividades deste Tipo atualmente existentes na UFSCar. É importante compreendermos, nesta parte do texto, que devido à polissemia de entendimentos sobre conceito, papel e função da Extensão Universitária é que são tão múltiplas e diversas as Atividades encontradas em andamento na UFSCar; não só as propostas extensionistas mas a origem destas propostas, bem como suas intencionalidades, bases teórico-metodológicas e visões extensionistas.

É notável que a Extensão do Tipo Consultoria/Assessoria seja majoritariamente realizada por Departamentos de cursos de áreas Exatas, mais especificadamente de três departamentos de Engenharia – Materiais, Produção e Civil – e um Departamento de áreas da Saúde, o Departamento de Medicina. Todos possuem forte inclinação às atividades diretas com a sociedade que cerca a Universidade, prestando atividades de assessoria, aconselhamento, consultoria e prestação direta de serviços à comunidade. Essas ações e iniciativas legitimam um tipo histórico de Extensão Universitária, o da Prestação de Serviços, como mostramos a seguir, no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Consultoria/Assessoria por Setor.

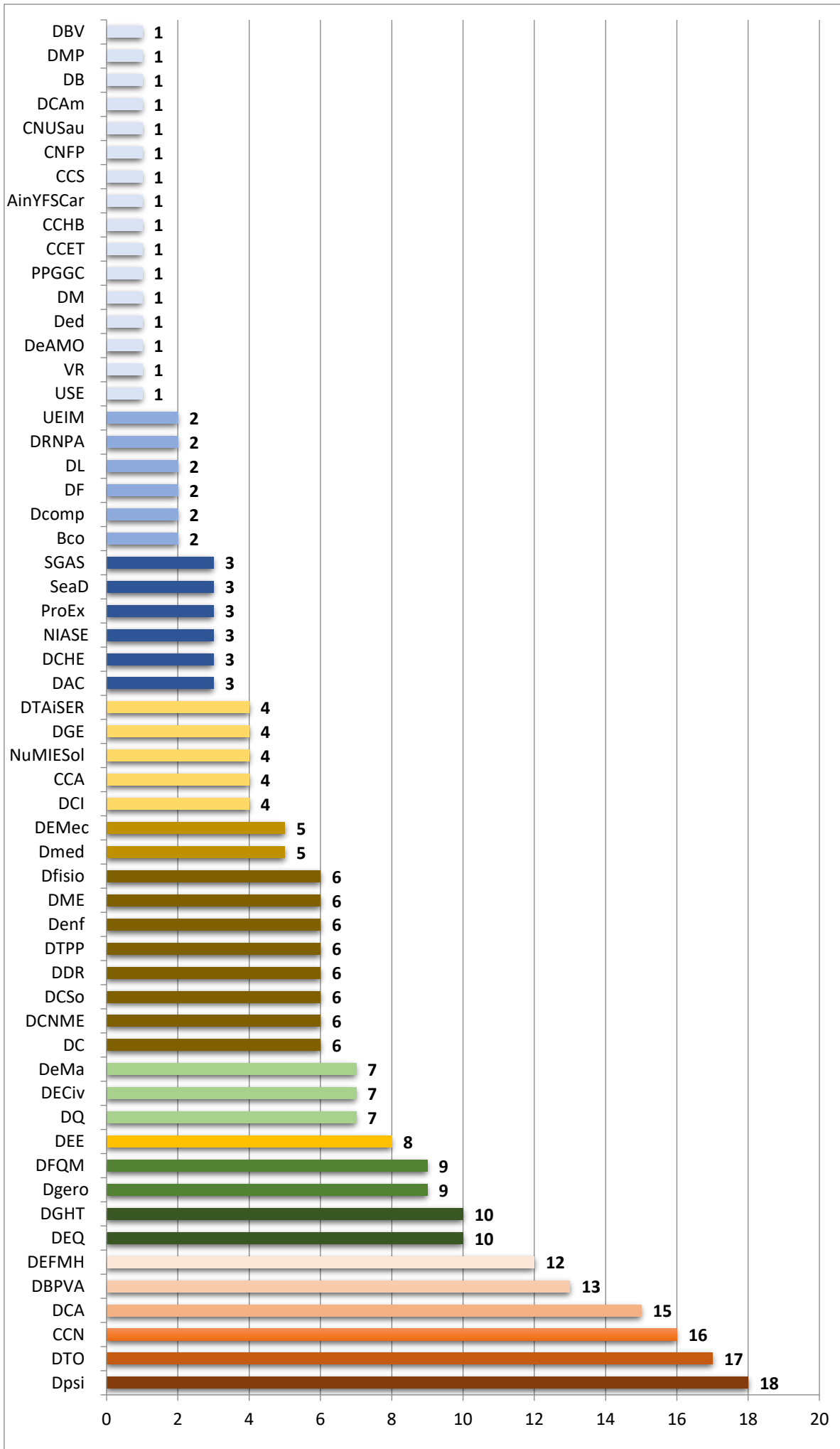


Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Quanto aos Setores com o maior número de Projetos, destacamos o Departamento de Psicologia (DPsi) com um total de 18 Atividades em funcionamento, seguido do Departamento de Terapia Ocupacional (DTO) com 17, o Centro de Ciências Naturais (CCN) com 16, o DCA com 15, e o Departamento de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal (DBPVA) com 13 Atividades no formato de Projeto de Extensão Universitária. Cientes de que os Projetos Atividades de Extensão Universitária são os que integram ações diversas junto à comunidade, aos órgãos públicos e a outras instituições numa determinada linha de atuação, podemos verificar, no Gráfico 5, o grande número de Setores envolvidos com os mesmos, totalizando 57, 75% dos que atualmente se envolvem com os diferentes Tipos de Extensão Universitária na UFSCar. É possível notar uma gama variada de Setores, com destaque para o Departamento de Psicologia (DPsi), para o Centro de Ciências Naturais (CCN) e para o Departamento de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal (DBPVA).

Por serem os Projetos o Tipo de Extensão Universitária com o maior número de atividades em andamento na UFSCar, são também os que abarcam a maior diversidade de Setores envolvidos - informação esta que nos traz a multiplicidade possível de práticas extensionistas em processo na Universidade, com destaque a área da Saúde, para os Departamentos de Psicologia e Terapia Ocupacional, e para a área Biológica, com os Departamentos de Ciências Naturais e de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal. Estas são áreas comprometidas e altamente engajadas em práticas extensionistas na Universidade Federal de São Carlos, através de projetos, ações processuais de caráter educativo, social e cultural, científico ou tecnológico que se organizam em torno de objetivos específicos e com busca pela integração com ensino/pesquisa. Apresentamos tal diversidade no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Número de Projetos por Setor

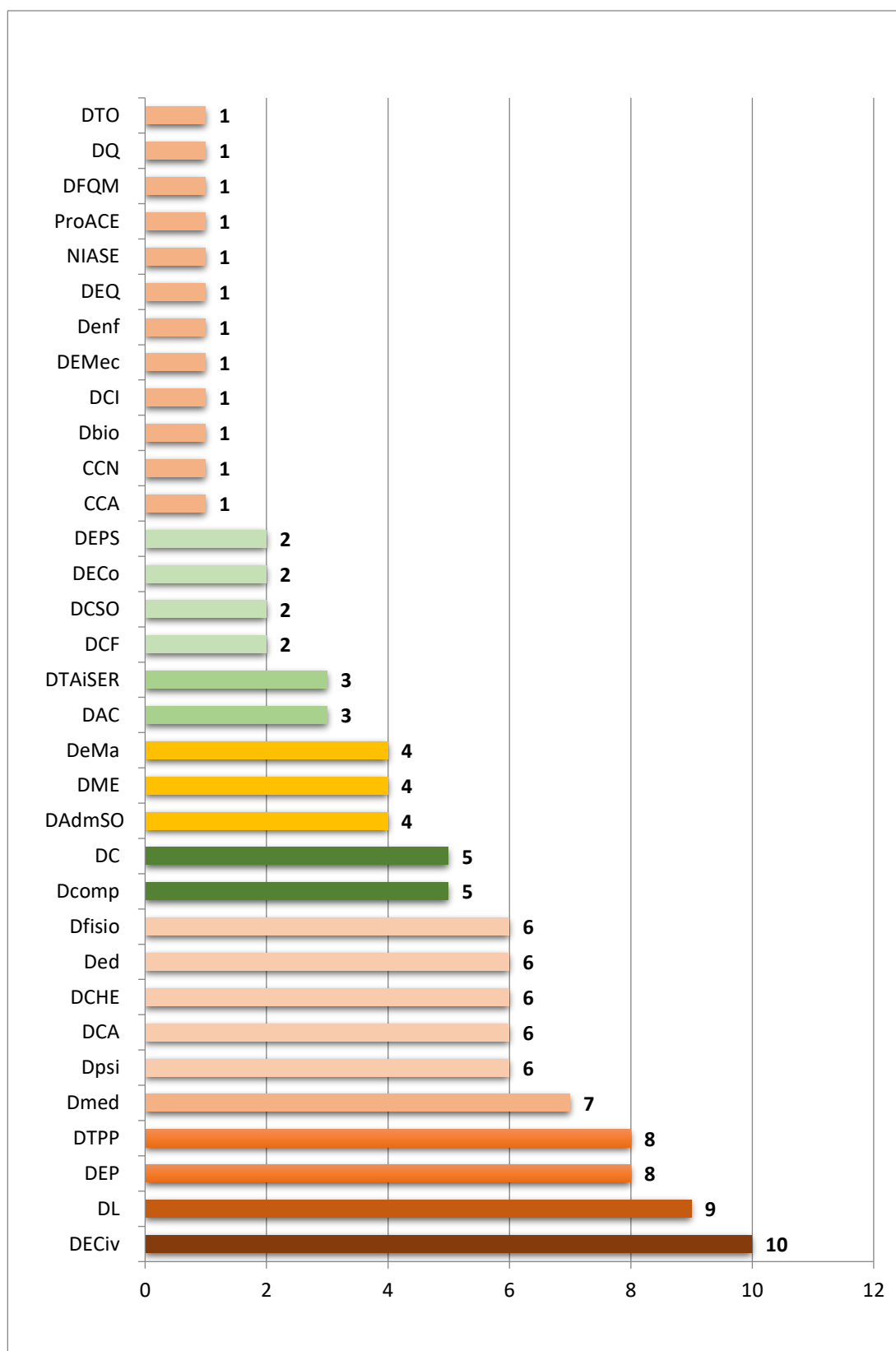


Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

No que tange às Atividades extensionistas em formato de Curso, destacamos o Departamento de Engenharia Civil (DECiv) com 10 atividades, seguido pelos Departamento de Engenharia de Produção (DEP) e de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), com oito Cursos cada, e o Departamento de Medicina (Dmed), com sete Cursos. Cursos são todas as ações extensionistas com caráter de aperfeiçoamento ou especialização que visam complementar o processo formativo de cada público específico, de forma a ampliar os conhecimentos de interesse pessoal de grupos ou institucionais. Neste Tipo de Atividade encontramos 33 Setores envolvidos, com equivalência na distribuição numérica de Atividades entre os mesmos, valendo destacar os Departamentos de Engenharia Civil (DECiv), Letras (DL), Engenharia de Produção (DEP) e Teorias e práticas Pedagógicas (DTPP), todos com oito ou mais Atividades extensionistas do Tipo Curso.

Quando trazemos Cursos, há uma gama variada de possibilidades de Atividades de Extensão Universitária que se enquadram nesta nomenclatura, podendo envolver cursos de especialização ou aperfeiçoamento profissional, bem como cursos especificamente para atualização científica, como também cursos de cunho artístico e cultural, entre outros, que tenham como objetivo maior a organização e sistematização de subsídios e conhecimentos que possa ser trabalhados como instrumentos de socialização e de formação. Quanto às atividades do Tipo Curso, por Setor, apresentamos no Gráfico 6, a seguir:

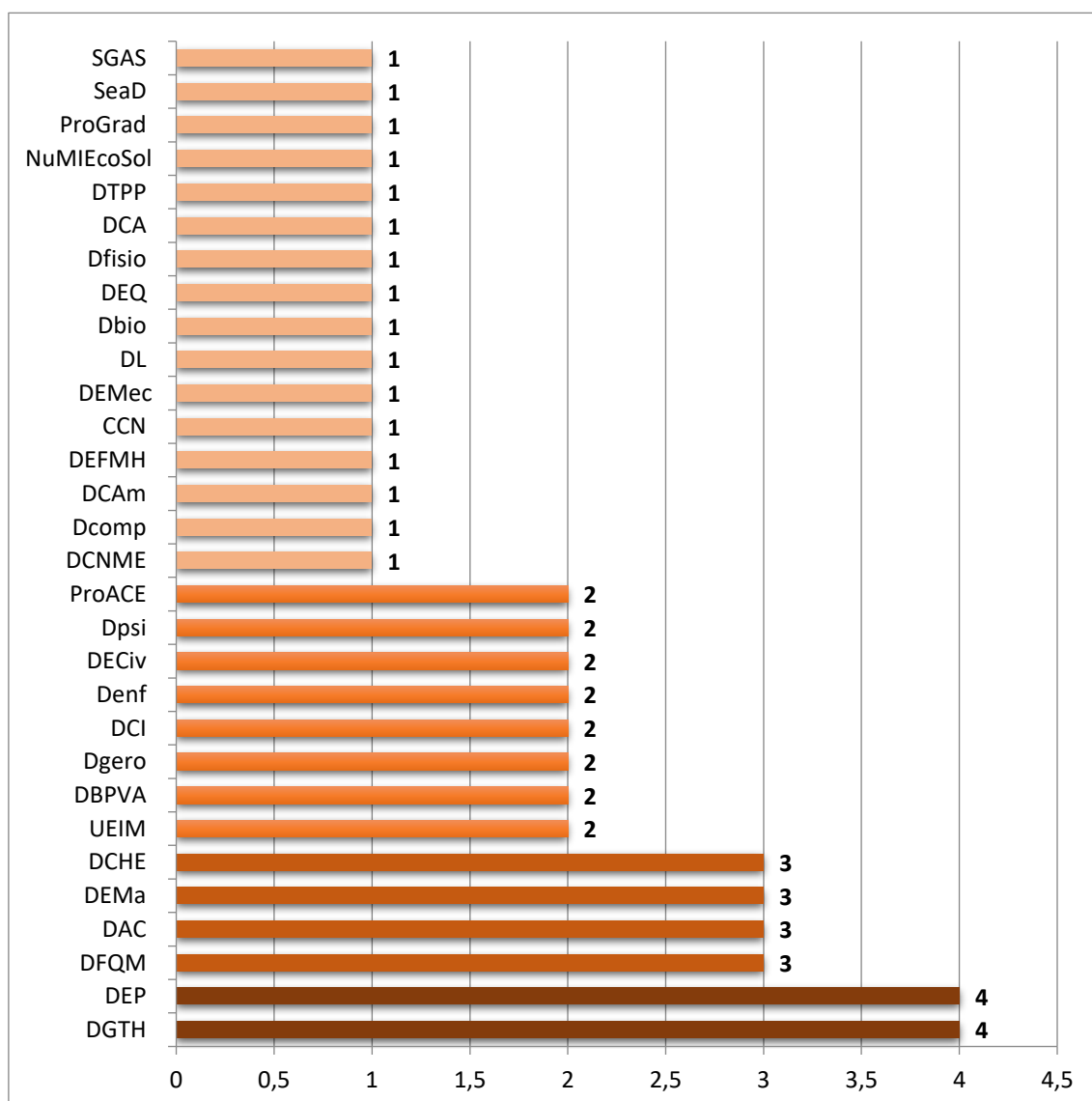
Gráfico 6 – Número de Cursos por Setor.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Sobre os Eventos, destacamos o Departamento de Engenharia de Produção (DEP) e o Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades (DGHT) com quatro Atividades extensionistas cada, seguidos do Departamento de Artes e Comunicação (DAC), Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Departamento de Engenharia de Materiais (DEMa), com três Atividades cada. Eventos são ações extensionistas de cunho cultural científico, e artístico que compartilham com a comunidade interna e externa à Universidade os bens ali produzidos. Sobre eles, podemos verificar, no Gráfico 7, o envolvimento de 30 Setores diferentes da UFSCar - todos eles numericamente equivalentes uns entre os outros quanto aos números de Atividades.

Gráfico 7 – Número de Eventos por Setor.

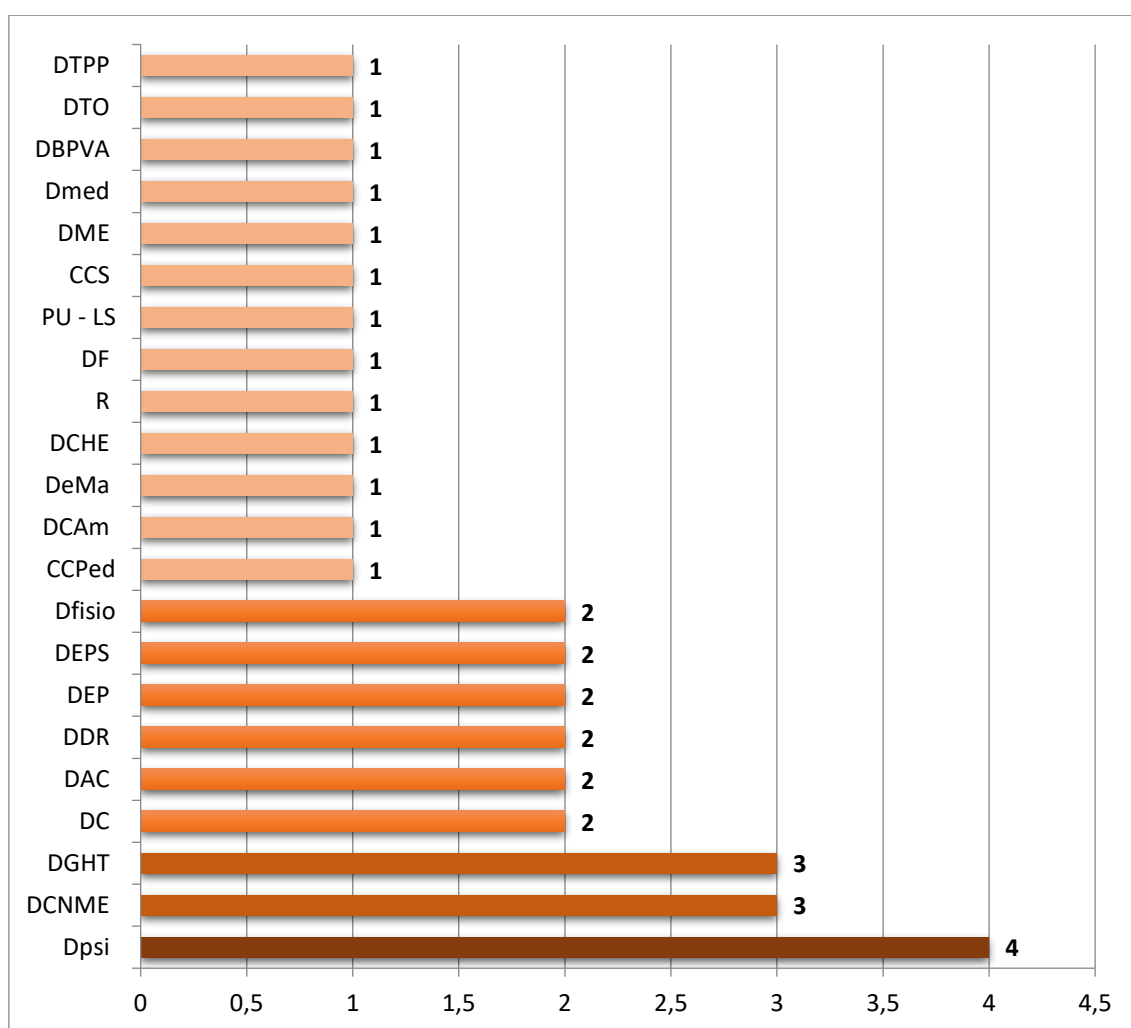


Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.



Por fim, com as Atividades extensionistas categorizadas com o Tipo Publicações e Produtos, vale destacar o DPSi como responsável por quatro Atividades, o DGHT por três, seguidos do DAC, Departamento de Computação (DC) e Departamento de Desenvolvimento Rural (DDR) com duas Atividades neste Tipo, cada um. Este Tipo é uma forma de difusão do conhecimento construído, objetivando torná-lo acessível através de livros, revistas, anais, resenhas e outros tipos de divulgação. No Gráfico 8 podemos verificar o envolvimento de 22 Setores da Universidade, com 35 Atividades deste Tipo equivalentemente distribuídas entre si, sem grandes destaques para um dos Setores.

Gráfico 8– Número de Publicações e Produtos por Setor.



Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

Os dados mostram caráter múltiplo da Extensão Universitária na UFSCar. Ao dizermos inicialmente que em 2016 esta Instituição teve 656 Atividades extensionistas em andamento e, depois, ao analisarmos os dados apresentados, percebemos que estas atividades percorrem muitos espaços universitários, em Setores dos mais diversos, o que nos leva a pensar que percorrem também variados setores fora da Universidade, com propostas, objetivos, princípios e metodologias diferentes.

Em seu modelo extensionista, a UFSCar divide-se em Núcleos pertencentes à Pró-Reitoria de Extensão, com coordenações e equipes próprias, ainda com a proposta de serem interligadas entre si e integradas à sociedade, procurando atender as diversas demandas das muitas atividades de Extensão Universitária que a instituição abriga hoje. Além dos Núcleos, a Extensão na UFSCar é administrada por conselhos que dão suporte a pró-reitoria, bem como dividida em tipos diversos de atividade, como já foi apresentado, ressaltando o caráter múltiplo das atividades extensionistas hoje em andamento.

Ainda que esta tese centre-se, fundamentalmente, em questões Qualitativas, já apresentadas na construção de nossas bases teóricas e em breve apresentadas pelas análises das entrevistas realizadas, compreendemos, juntamente com Minayo (2008), que não é necessário que um tipo de pesquisa – no caso a qualitativa – exclua o outro tipo – a quantitativa. Por isto, os caminhos traçados quantitativamente como suporte para compreendermos a real situação da Extensão Universitária na UFSCar no ano de 2016 e para encontrarmos os colaboradores desta pesquisa, são considerados por nós dados muito importantes, âncoras de nosso processo.

## **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: TRAJETÓRIAS, CONCEPÇÕES, DIÁLOGOS E SABERES**

Quando você vê uma sombra, Sofia, na mesma hora você pensa que alguma coisa deve estar projetando esta sombra. Por exemplo, pode acontecer de você ver a sombra de um animal. Talvez a de um cavalo, mas você não está bem certo. Então você se vira e vê o animal verdadeiro, que, naturalmente, é muito mais bonito e de contornos mais nítidos do que a imprecisa sombra. É por isso que Platão considera todos os fenômenos da natureza meros reflexos das formas eternas, ou ideais. Só que a maioria das pessoas está satisfeita com sua vida em meio a esses reflexos sombreados. Elas acreditam que as sombras são tudo o que existe, e por isso não as veem como sombras. Com isto, esquecem-se também da imortalidade da alma (GAARDER, 1998, p. 104).

Ao longo do processo de Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas foram emergindo temas centrais em comum nas falas dos colaboradores e das colaboradoras, temas elencados em: apresentação-pertencimento/lócus de trabalho – temas extensionistas/ impactos do envolvimento com a extensão na trajetória; concepções de extensão e o que delas emerge/relação universidade-comunidade/práxis/indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; processos educativos; universidade e paradigmas emergentes/educação popular/extensão universitária popular. A partir destes temas, construímos quatro (4) categorias temáticas para que fosse possível o aprofundamento das análises e discussões sobre o conteúdo das entrevistas feitas com os colaboradores e colaboradoras desta pesquisa. As categorias foram nomeadas como: A- Pertencimento e envolvimento-subjetividade e práxis; B- Extensão Universitária: um conceito em construção; C- A prática social extensionista e os processos educativos que dela emergem e; D- Educação Popular: extensão como práxis de (a)gentes de transformação.

Antes da apresentação e discussão de cada categoria temática trabalhada, apresentamos brevemente o perfil dos colaboradores e das colaboradoras, parceiros na construção deste estudo. Feita a definição e breve explicação das categorias de análise, trabalharemos as falas dos colaboradores e colaboradoras por categoria, e não individualmente, e, como critério acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não usaremos diretamente seus nomes e sim nomes fictícios<sup>42</sup>. Apresentaremos a análise de cada uma das quatro categorias centrais, com base nas

---

<sup>42</sup> Todos os colaboradores e colaboradoras foram convidados, via e-mail, à escolherem os nomes que seriam desinados à si mesmos no texto, alguns responderam e a escolha foi respeitada, aos que não responderam, foram atribuídos por mim nomes de ex professores e ex professores que tive ao longo da vida e que foram importantes em minha jornada.

contribuições dos colaboradores e colaboradoras e de nossas reflexões teóricas e vivenciais. Cada categoria foi trabalhada em um subcapítulo específico, a fim de que cada uma delas tenha seu espaço e legitimidade necessários aos temas que apresentam e representam. Mais à frente, após o trabalho com cada uma delas, faremos uma análise geral dos elementos que emergiram em todas elas e sua relação com a temática desta pesquisa.

## **COLABORADORAS E COLABORADORES – UM BREVE PERFIL**

Dos dez (10) colaboradores e colaboradoras, sete (7) são mulheres e três (3) são homens. Como neste momento contaram sobre suas formações no Ensino Superior, constatamos que, dos 10, cada um é graduado num curso diferente, sendo os cursos em questão: Ciências Econômicas, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária, Física, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Educação Física, Psicologia e Engenharia Elétrica, que abrangem as áreas de Ciências Humanas, Exatas, Biológicas e da Saúde, o que amplia e enriquece o nosso universo de análise.

Fred. é graduado em Ciências Econômicas - curso de caráter técnico de formação generalista – e trabalhou na área por um tempo, mas não se sentia à vontade e não via sentido, optando por fazer mestrado e doutorado em Ciência Política. Tal mudança de área de estudo mostra que a primeira formação não atendia aos seus anseios profissionais e pessoais, o que o levou à busca pela área das Ciências Políticas e Sociais, mais direcionadas a estudos de organizações humanas e seus aspectos sociais. Fred conta que, no período de seu mestrado e doutorado, se envolveu com trabalhos com cooperativas populares<sup>43</sup>, o que influenciou o interesse e a busca por trabalhos destes modelos. Atualmente, é coordenador do Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária<sup>44</sup>, NuMI-EcoSol<sup>45</sup>.

Podemos notar mudança na trajetória de Bárbara, também Graduada em Arquitetura e Urbanismo, um curso em grande parte de caráter técnico, no qual os

---

<sup>43</sup> Cooperativas populares são movimentos de trabalhadores de setores fragilizados que tem como principal objetivo a transformação social através dos princípios da cooperação, autogestão para subsistência.

<sup>44</sup> A Economia Solidária é uma forma de luta contra-hegemonica através de novas representações de mundo, articulando saberes que historicamente foram fragmentados pela organização capitalista, usando da Educação como estratégia para Economia Solidária (ADAMS e MENDENÇA, 2013).

<sup>45</sup> Núcleo de ensino, pesquisa e extensão criada pela Resolução ConsUni 698, de 2011, vinculada diretamente à Reitoria da UFSCar. Ainda que seja também um Núcleo da UFSCar, não faz parte dos Núcleos de Extensão pertencentes a Pró-Reitoria de Extensão. É um Núcleo vinculado diretamente à Reitoria, voltado à integração e à multidisciplinaridade em estudos, formação e intervenção.

profissionais são qualificados para o exercício de funções instrumentais de projetos, planejamentos e construções, ao passo em que também podem se envolver em trabalhos articulados às questões sociais que envolvem habitação e outras temáticas.

Como arquiteta concursada numa empresa pública, desenvolveu projetos com a periferia na cidade de São Paulo, trabalhando com escolas, creches, hospitais e postos de saúde. No entanto, após um tempo, deixou essa ocupação por motivos pessoais. Hoje atua com um grupo de pesquisa na área de Habitação Popular e Economia Solidária com os temas de Habitação Social, Autoconstrução e Banco comunitário. A mudança de perspectiva de trabalho de Bárbara, mostra que o envolvimento com o serviço público não atendia aos seus anseios profissionais e pessoais.

Em outra entrevista, Ramon, que é graduado em Engenharia Elétrica e professor aposentado, conta que atuou em empresas de montagem industrial, mas, a partir do mestrado, seguiu carreira acadêmica e ingressou na UFSCar como docente no departamento de Engenharia de Materiais. A graduação, teoricamente distante da área popular, não o impediu de aproximar-se do trabalho com casas Populares quando se tornou docente do Departamento de Engenharia Civil. Engajando-se também na construção coletiva via mutirões, colaborou na criação de diretrizes e ações para projetos arquitetônicos de habitação social como forma democrática de produzir habitações e no apoio do desenvolvimento sustentável. Seu trabalho é com a habitação social como alternativa a construção civil pragmática, usando de tecnologias sustentáveis para atender a demanda da população, levantando o debate sobre o papel da Universidade enquanto instituição acadêmica e para geração de trabalho, renda e construção coletiva.

Outra entrevistada, France, é psicóloga de formação e professora aposentada da UFSCar. Atualmente, é professora sênior da instituição, atuando com sua vinculação somente e diretamente ao NuMI-EcoSol, onde dá continuidade a projetos que já trabalhava antes de sua aposentadoria. Embora tenha trabalhado um tempo, já como docente em organizações capitalistas convencionais, não se interessava pela área e buscou a Economia Solidária<sup>46</sup> como caminho. A menção às “organizações capitalistas convencionais” demarca uma busca alternativa de concepções, que lega ao engajamento numa perspectiva contra-hegemônica de seu próprio trabalho, através da Economia Solidária, via trabalho com incubação de empreendimentos solidários, comercialização e

---

<sup>46</sup> Economia solidária é trabalho de organização e conscientização sobre o consumo responsável entre produtores e consumidores, via iniciativas de projetos de cooperativas populares.

consumo e diretamente ligada à Feira de Economia Solidária de São Carlos.

Léo, outro entrevistado, se graduou em Medicina Veterinária, e conta que ainda durante o curso passou a não se encaixar no perfil profissional do mesmo, desinteressando-se pela área clínica, ao mesmo tempo em que foi se interessando e se engajando em projetos de Extensão, onde encontrou outros sentidos formativos. O entrevistado se reconhece em sua trajetória como envolvido em atividades de Extensão Universitária Popular e as entende como parte da sua mudança de área após sua formação primeira, quando passou a buscar atividades com mais sentido social e significativo. O projeto que coordena tem como viés a construção de um quadro institucional alternativo de Extensão Universitária, através de pesquisas urbanas com e para a juventude, nas quais dedicam integralmente as temáticas da periferia de São Paulo, promovendo diálogos entre a sociologia urbana, a desigualdade e a diferença.

As mudanças de trajetória são perenes nas falas de grande parte dos colaboradores e colaboradoras, como traz também Esther, que é graduada em Física. Ela mesma destaca o possível estranhamento que possa vir a ter, de minha parte, pela sua formação e pelo trabalho de Extensão, mostrando que sua formação primeira não limitou seu engajamento em trabalhos de Extensão Universitária de cunho Popular. Ela coordena um projeto que tem como objetivo principal desenvolver ações de valorização e proteção dos saberes das comunidades tradicionais brasileiras direcionadas tanto à comunidade interna como à comunidade externa da UFSCar. Em seu trabalho diversas atividades de disseminação dos saberes das comunidades tradicionais brasileiras são programadas e concebidas.

Odete é graduada em Enfermagem e ligada à ciências da saúde. Sua formação não a impediu de procurar outros caminhos de atuação profissional como a docência e a Educação Popular. Conta que, ainda que sua formação perpassasse muito a ideia biomédica e verticalizada, sempre teve muito interesse em trabalhar com a comunidade, transmitindo e traduzindo conhecimentos através de atividades diversas.

O projeto coordenado por Odete busca formar lideranças em Educação Popular e saúde, via movimentos sociais, profissionais de saúde e de educação para a Educação Popular e Saúde, apresentando como uma das ações estratégicas a implementação da Política Nacional de Educação Popular e Saúde na região de São Carlos – SP, promovendo processos educativos através do diálogo e da troca entre práticas e saberes populares e técnico-científicos no âmbito do SUS e da Universidade.

Também da área da saúde, Sara se graduou em Terapia Ocupacional (TO) e hoje é docente do departamento que leva este mesmo nome. Embora seja um curso voltado à

área da saúde, a TO tem viés social em algumas de suas perspectivas de trabalho, que neste caso é o da atenção psicossocial. Conta que durante todo seu processo de formação foi sentindo a necessidade de voltar seu trabalho para questões sociais e com aportes teóricos para além da saúde. É integrante do METUIA<sup>47</sup>, laboratório interocupacional social, que pensa ações e produções no campo da TO em áreas e grupos em situação de vulnerabilidade social e produção de fortalecimento e suporte social.

Beatriz é outra de nossas colaboradoras. Graduada em Pedagogia e docente na mesma área na UFSCar, atua, há um longo tempo, com temas ligados à educação em espaços de restrição e privação de liberdade. O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuação em docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão escolar. Porém, abre espaço também para atuação em Organizações Não-governamentais (ONG's), Educação de Jovens e Adultos (EJA), hospitais, empresas e outros setores com demandas pedagógicas, como no caso de Beatriz., que na Extensão Universitária envolveu-se com a temática da EJA em espaços de restrição e privação de liberdade, se dedicando à compreensão dos diversos contextos desta temática no entendimento de que não se desvincula pesquisa, extensão e ensino.

Também colaboradora, Lana. é graduada em Educação Física e professora da UFSCar, lotada no mesmo Departamento, no Curso de Bacharelado em Educação Física. A graduação numa área da saúde não a impediu de envolver-se com perspectivas artísticas e humanísticas através da dança via projetos de Extensão Universitária. Procura explicar que as Danças, muitas vezes, ainda não são entendidas numa perspectiva cultural. O projeto coordenado por Lana. se trata de uma proposta educativa pelas Danças Circulares Sagradas com a intenção de encontrar nas “raízes”, na diversidade cultural da dança, uma vivência de apropriação, recriação, ressignificação da vida, promovendo a interação do grupo e melhorias na qualidade de vida.

Destacamos o comprometimento da UFSCar com áreas ainda ditas alternativas. Através da iniciativa de seus docentes e equipes, podemos notar que há uma considerável abertura da instituição à outras propostas de construção de conhecimento e relação com a comunidade, ao configurar-se abertamente às propostas de Extensão Universitária que se aliam a perspectivas teóricas e metodológicas da Educação Popular. A seguir,

---

<sup>47</sup> O METUIA - palavra indígena de origem bororo, que significa amigo, companheiro - foi criado em 1998, por docentes da área de terapia ocupacional da Universidade de São Paulo (USP/Campus São Paulo), da UFSCar e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Atualmente, são quatro os núcleos do Projeto METUIA: USP, UFSCar, UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Informações no site do grupo: <http://www.dto.ufscar.br/laboratorios-1/laboratorio-metuia>

apresentamos o Quadro 8, que contém uma síntese do perfil das colaboradoras e dos colaboradores, contendo seus nomes fictícios, suas formações e um resumo do que fazem através dos Projetos de Extensão Universitária que coordenam.

Quadro 8 - Perfil das colaboradoras e dos colaboradores da pesquisa.

<b>Nome Fictício</b>	<b>Formação</b>	<b>Temática do Trabalho em Extensão Universitária</b>
Fred	Ciências Econômicas	Organização política comunitária e controle social de políticas de Economia Solidária
Bárbara	Arquitetura e Urbanismo	Habitação Social, Autoconstrução, Banco comunitário e Economia Solidária.
Ramon	Engenharia Elétrica	Habitação social e sustentabilidade como alternativas a construção civil, com tecnologias sustentáveis de baixo custo.
Esther	Física	Ações de valorização e proteção dos saberes das comunidades tradicionais brasileiras – indígenas.
Léo	Medicina Veterinária	Dialogo em sociologia urbana, desigualdade e diferença, visando a construção de um quadro institucional alternativo de Extensão.
France	Psicologia	Economia Solidária e Feira de Economia Solidária de São Carlos.
Odete	Enfermagem	Mapeamento de Práticas Populares de Educação e Saúde e formação de lideranças em Educação Popular e saúde.
Sara	Terapia Ocupacional	Terapia Ocupacional social com foco no Espaço urbano, territorialidades e sociabilidade juvenil.
Beatriz	Pedagogia	Educação prisional como instrumento de ressocialização e de educação.
Lana	Educação Física	Dança Circular Sagrada como reconhecimento corporal e percepção do mundo e de si mesmo

Fonte: construído pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Feita esta breve caracterização das colaboradoras e dos colaboradores, seguimos agora com a apresentação e discussão da Categoria A.



## **A - PERTENCIMENTO E ENVOLVIMENTO – SUBJETIVIDADE E PRÁXIS**

Mais que um, desculpe, é preciso sempre ser mais que um para falar, é preciso que haja várias vozes (DERRIDA, 1995, p.7).

A primeira parte das entrevistas voltou-se para os colaboradores e as colaboradoras, que contaram sobre sua formação profissional e sobre os caminhos de engajamento e trabalho com projetos de Extensão Universitária. Além de descrevermos o perfil geral dos atores e atrizes desta pesquisa, encontramos temas centrais presentes em suas falas. Tais temas envolvem a coletividade como marca das práxis de Extensão e a importância do estabelecimento de parcerias. Envolve também as temáticas dos projetos que coordenam e suas relações com a Educação Popular, bem como as formas de trabalho numa perspectiva teórico-metodológica. Nesta categoria, há a marcação do posicionamento ético-político das colaboradoras e dos colaboradores e o pertencimento que os envolve.

Esta categoria, denominada “Pertencimento e envolvimento – subjetividade e práxis” foi assim então aglutinada por compor falas das colaboradoras e colaboradores que envolvem diretamente os motivos de suas inserções em projetos de Extensão Universitária bem como o progressivo envolvimento nos projetos e os impactos deste envolvimento em suas carreiras profissionais. Assim, nesta categoria passamos pelo campo subjetivo dos participantes bem como pelo impacto de suas práxis em sua subjetividade bem como da subjetividade na trajetória de suas práxis.

Ao se apresentarem, estes colaboradores demarcam quem são, sobre o que falam e do lugar de onde falam, assumindo a identidade dos grupos de Extensão Universitária nos quais estão envolvidos/as, entendendo que a participação de cada um tem como raiz o lugar do qual faz parte e dos diferentes projetos de Extensão Universitária. Os projetos apresentam-se aliados às concepções e aos tensionamentos históricos que marcam a pluralidade da Extensão Universitária. Uma estratégia usada na narrativa dos colaboradores e das colaboradoras foi dizer como eles se diferenciavam dos projetos de extensão em geral, principalmente em suas áreas de formação. Ao que parece, nos próprios grupos de Extensão, enquanto espaços pedagógicos, é valorizado o desenvolvimento da atitude de posicionamento ético e político de compromisso, dados os objetivos e o tipo de público da Extensão em questão.

Ao invés de se aterem à apresentação individual, dizendo seus nomes, formação e projetos de extensão, em unanimidade procuravam demarcar seus lugares de origem nos

grupos de extensão nos quais participaram e o porquê de com eles se envolverem. Assim, diante da solicitação de apresentação, a resposta foi de afirmação da identidade de pertencimento, o que evidenciou a qual projeto social e a qual concepção de Extensão cada um/a deles/las estava vinculado. Esse tipo de atitude e de narrativa pode ser analisado como prática construída e cultivada nos grupos e nos trabalhos de Extensão que têm como eixo a formação de um compromisso político e social dos extensionistas com as comunidades em que atuam, fazendo parte da educação/formação.

Vemos delineada a esperança como possibilidade de criação através dos sujeitos populares como protagonistas com uma visão integral e integradora da prática social e da experiência como construtora de conhecimentos, trazendo o saber da experiência forjado no cotidiano. No campo da Extensão Universitária, a Educação Popular implica uma abordagem diferente: a de conduzir práticas sociais através de experiências onde os saberes são dialogados horizontalmente, com foco na transformação social, conscientização e emancipação. Nesse sentido, “popular” aqui é uma perspectiva ético-política-pedagógica pela efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Quando falamos de produção de conhecimento transformador, não estamos falando de um conhecimento enunciado por um ‘discurso’ transformador. Falamos do processo realizado por sujeitos sociais com capacidade de construir conhecimento crítico, vinculado aos dilemas de uma prática social concreta (educacional, organizativa ou de promoção social) e aos saberes que ela produz, e que, portanto, desenvolvem – como um componente da própria prática – a capacidade de impulsionar e pensar ações transformadoras. Isto pode ser feito mediante esforços especificamente investigativos, avaliativos ou de sistematização de experiências, na medida em que estas iniciativas se vinculem aos processos e desafios da prática social (JARA; FALKEMBACH, 2013, p.154).

Uma característica marcante do grupo de colaboradore/as é a de que usam referencial coletivo - usam o pronome “nós” ao invés do “eu” - referindo-se à busca da horizontalidade, do diálogo e da solidariedade nas práticas extensionistas junto aos sujeitos-alvos dos projetos desenvolvidos. É notável que a prática de Extensão possibilita aos envolvidos uma noção de pertencimento social no seu processo formativo, apesar das diferenças ideológicas entre concepções de relação de universidade/sociedade. Ao criar uma dimensão coletiva do trabalho de Extensão, constroem uma identidade de grupo que remete ao comprometimento com os projetos nos quais estão envolvidos e tecem suas experiências. Entendemos que essa dimensão de pertencimento, ou de identidade grupal, se dá no processo de realização das atividades de Extensão e não anteriormente, já que o modo como relatam sobre a entrada nos trabalhos de Extensão configura-se com fortes

determinações externas, como procura de sentido ao trabalho e perspectivas alternativas de mundo, com implicação afetiva na atividade de Extensão à qual estão vinculados/as.

É interessante destacar o caráter plural quanto à formação e perspectivas teórico-metodológicas de nossos colaboradores e colaboradoras, que, ao adentrarem em projetos extensõesitas com vieses populares, saem, em sua maioria, dos caminhos mais comuns trilhados por suas áreas de formação, ampliando seus espaços de trabalho e construção de conhecimentos. É o exemplo da professora formada em Física, que trabalha com um projeto de valorização e promoção dos saberes de comunidades indígenas; do professor formado em engenharia elétrica e engajado em práxis de Economia Solidária e Habitação Social; também é o do professor graduado em Medicina Veterinária, que coordena um núcleo de pesquisas contra a marginalização de jovens em risco social e o da Pedagoga que, contrariando os caminhos de escolarização da infância e juventude, trabalha com a perspectiva de EJA para pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

Além do caráter plural quanto às formações, os mesmos apresentam sua concepção de coletividade como marca dos Projetos de Extensão Universitária, destacando a importância das equipes de trabalho, bem como do estabelecimento de parcerias dentro da própria universidade e também com setores da sociedade em geral, formando redes de trabalho coletivo. Fred., por exemplo, trabalha com questões referentes ao projeto de incubação de potenciais empreendimentos econômicos, conta da parceria com a prefeitura da cidade de São Carlos, ligado à Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES)<sup>48</sup>.

A prefeitura tinha captado recursos das SENAES, para fazer cursos de qualificação. O diferencial é que esses cursos seriam construídos de um jeito diferente com enfoque na autogestão. Então, a ideia é que eles adquirissem uma formação técnica e uma formação adicional sobre autogestão, organização de empreendimentos econômicos solidários, numa lógica diferenciada que a economia solidária tem em relação à economia competitiva, etc (Fred).

O que percebemos é que atividades de Extensão Universitária podem ajudar na implantação de políticas públicas que objetivam apoiar, financiar e acompanhar ações de inclusão e justiça social. Por ser um trabalho coletivo, torna-se dependente de todos os participantes uma vez que objetiva torná-los protagonistas, sugerindo uma ideia de

---

<sup>48</sup> É vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego e foi criada através da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e instituída pelo Decreto nº 4.764, de 24 de junho de 2003, no Governo Lula. Tem como objetivo viabilizar e coordenar atividades de apoio à Economia Solidária no Brasil, visando à geração de trabalho e renda, à inclusão social e à promoção do desenvolvimento justo e solidário.

empoderamento como objetivo. Fred conta que outra parte do projeto, para além dos cursos de qualificação, envolve o apoio a empreendimentos já organizados, como cooperativas e associações através dos princípios da autogestão e gestão democrática e estratégias de inserção no espaço de mercado e comercialização. O que percebemos é que, através da Extensão, a Universidade realiza parcerias com outros setores da Sociedade Civil.

Neste bojo, percebemos a proposta de ação/reflexão constante sobre o trabalho realizado com vistas à melhoria permanente. Ainda, há o destaque de nossos colaboradores e colaboradoras para a perspectiva de promoção do empoderamento e protagonismo dos participantes dos projetos extensionistas, como os grupos de Agroecologia e Economia Solidária e os estudantes indígenas e suas comunidades. Ao trazeremos o empoderamento e o protagonismo, estamos falando pelo viés de tomada de poder dos sujeitos sobre si mesmos e aos seus de forma coletiva. Trata-se de empoderar a si e aos outros e de colocar-se como sujeito ativo de mudança, e, ao mesmo tempo, como protagonista de sua história.

Sobre a coletividade, France conta sobre o caráter mutável dos grupos de trabalho, compostos por estudantes e técnicos contratados. Afirma que há grande rotatividade, principalmente de estudantes, o que pode enriquecer ao mesmo tempo em que também pode prejudicar a continuidade as atividades. Essa continuidade é destacada como elemento importante para o funcionamento de atividades de Extensão, uma vez que a qualidade das práxis extensionistas advém do fato de serem são contínuas, processuais e coletivamente trabalhadas. De forma geral, os colaboradores apresentam a coletividade como primordial das atividades de Extensão Universitária, essencial para um trabalho de qualidade. Segundo nossos colaboradores, comumente os projetos de Extensão Universitária envolvem grupos universitários e não universitários, que juntos estudam e debatem as problemáticas diversas de acordo com cada uma de suas temáticas, como a do caso de Léo, que trabalha com questões sobre adolescentes em conflito com a lei, procurando compreender os modos de produção da violência.

Esse projeto já envolveu uma série de estudantes do nosso grupo e agora envolve diretamente três e o pessoal da cidade, Os estudantes que estavam estudando justamente o problema do adolescente em conflito com a lei, que estavam fazendo pesquisa nessa área, desde iniciação científica, monografia, mestrado, doutorado, posdoc, dedicados à estudar e intervir junto a grupos muito marginalizados da cidade, moradores de rua, prostituição, renda baixa, crime, regressos de prisão, “molecada” em conflito com a lei, são nossos interlocutores, junto a uma série de questões teóricas, analíticas e etc. (Léo).

Na perspectiva de construção de redes teórico-metodológicas de Extensão Universitária e Educação Popular, Odete conta que, recentemente, foi convidada pela administração da UFSCar para assumir a Secretaria de Ações Afirmativas de Diversidade e Equidade (SAADE)<sup>49</sup>, o que lhe deu uma outra visão, agora administrativa, sobre seu trabalho. Nesse novo posto era necessário delinear em equipe o processo de construção de uma política de ações afirmativas na universidade que carrega em sua espinha dorsal a Educação Popular, construindo saberes práticos, teóricos, políticos-articulatórios, didático-dialógicos e de gestão de forma a ampliar a emergência de processos educativos através de trabalhos relacionados entre si.

Ainda, Odete conta do estabelecimento de redes via Articulação Nacional da Educação Popular e Saúde (ANEPS)<sup>50</sup>, que divulgam, debatem e constroem conhecimento coletivamente, por meio de encontros em São Carlos, e que busca dar visibilidade às pequenas iniciativas locais de Educação Popular e saúde que carecem de articulação e apoio de grandes movimentos nacionais. Quando passaram a se articular foi que surgiu a demanda do mapeamento das práticas populares de saúde em São Carlos como forma de conhecer e compreender suas práxis e fortalecê-las num grupo de apoio e troca de saberes. A partir do mapeamento, essas redes passaram a convidar praticantes para falar sobre suas práticas, realizaram estudos e aulas sobre algumas, estabelecendo diálogo, divulgação e via de mão dupla entre Extensão e Sociedade, e promoveram, assim, a abertura da Universidade, no sentido mais profundo, a sujeitos e saberes que antes nela não entravam.

A gente convidou um dos grupos que era do Gonzaga, de Umbanda, para darem uma aula, a mãe de santo veio e uma pessoa falou: “olha, eu acho que uma prática tem mais vivência, porque falar é uma coisa, a pessoa viver é outra, então eu acho que a gente tem que fazer mais vivência”. Então fomos pensar a metodologia para essas vivências e no encontro de práticas populares, que era uma coisa que eu já vinha criticando nas tendas do Paulo Freire, tínhamos as rodas de conversa e tínhamos o espaço de cuidados e quem ficava no espaço de cuidados não era problematizador das rodas de conversa, é quem pensa e é quem faz. Então a gente fez mesas em que as pessoas das práticas vinham, falavam das práticas e depois havia uma vivência dessa prática, aí no encontro a gente fez um falar e fazer, vivenciar, e virou um espaço, virou uma atividade de reflexão e vivência, também de formação (Odete).

---

<sup>49</sup> A Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) é um órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos, responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados.

<sup>50</sup> ANEPS – Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde, que envolve militantes de movimentos e pessoas que desenvolvem práticas educativas, além dos parceiros institucionais de secretarias municipais e estaduais de saúde, e do Ministério da Saúde.

O Centro da Juventude Elaine Viviane<sup>51</sup>, primeiro centro de juventude do município de São Carlos, criado em 2008, é também ponto de uma rede construída via Extensão Universitária, através do METUIA, que está sob coordenação de Sara. Beatriz conta sobre outras parcerias feita com a Fundação Casa<sup>52</sup> de Rio Claro, SP, que trabalha com jovens em privação de liberdade, e a com os Centros de Ressocialização - masculino e feminino – de Araraquara. Percebemos que o estabelecimento de parcerias de trabalho se dá para que a Extensão Universitária, em forma de projetos, aconteça plenamente e de forma orgânica, relacionada à comunidade e às atividades de ensino e também de pesquisa. Para a sua efetivação, estratégia central é a escuta do outro e o diálogo.

No estabelecimento de parcerias diversas, fato que podemos ver em todos os Projetos coordenados por nossas colaboradoras e pelos nossos colaboradores, damos o destaque para a coletividade como marca de práxis extensionistas que trabalham à luz da Educação Popular e apresentam o diálogo e a escuta como seus princípios fundamentais. Nos enredos dos Projetos que envolvem esta pesquisa, o empoderamento está presente nas temáticas de cada um dos projetos coordenados por nossas colaboradoras e colaboradores, numa perspectiva de comprometimento e luta por igualdade, equidade e justiça social, como fortalecimento individual e social de grupos socialmente injustiçados e oprimidos. Essas práticas se descolam, portanto, da individualização e tornam-se elemento político e formativo.

Beatriz, por exemplo, coordena um grande projeto “guarda-chuva”<sup>53</sup>, que tem como tema central a EJA em espaços de restrição e privação de liberdade. Trabalha com a relevância da educação prisional como instrumento de ressocialização e de desenvolvimento de habilidades e de educação no sentido de auxiliar os reclusos a reconstruírem um futuro melhor durante e após o cumprimento da sentença. Nestas temáticas de trabalho, Odete fala sobre o envolvimento com Educação Popular e Saúde, sendo a saúde grande fortalecedora da Educação Popular no Brasil. Destaca, nesse sentido, as parcerias com colegas de trabalho e outros pares para fortalecimento da Extensão Universitária em ligação direta com a Educação Popular. Como coordenadora

---

<sup>51</sup> O Centro da Juventude Elaine Viviane atende adolescentes e jovens entre 15 e 22 anos em situação de risco pessoal e social, residentes na região sul do Município, com o objetivo de proporcionar oficinas culturais, artísticas, atividades esportivas e oficinas profissionalizantes.

<sup>52</sup> A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, que trabalha com medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

<sup>53</sup> Projetos Integrados/“Guarda-Chuva” são aqueles projetos que se articulam e/ou se desdobram em outros (sub)projetos que são desenvolvidos em parceria.

da Rede, participou do Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde<sup>54</sup>, que se consistiu uma experiência que a possibilitou ter a compreensão nacional de construção de uma política e que alimentou também seus saberes e experiências para Educação Popular. Conta Odete:

Eu vejo Educação Popular na medula dessa política, com todos os seminários participativos, foi uma experiência de construção de política pública nacional, no Ministério da Saúde, como a construção da política local, que as diretrizes que lá foram traduzidas e interpretadas. A fonte desta diretriz são os relatórios dos seminários em que estavam especialistas populares, pessoas que vivenciam o racismo, discriminação e violência, os especialistas acadêmicos, que também alguns são populares, vivenciam também e estudam sobre isso. Com essas diversidades, foram colocando expectativas, vivências e a gente traduzia uma vivência, uma denúncia em diretriz, aí pusemos à prova essas diretrizes numa consulta pública, por fim a gente fez, assim: colocamos os desafios dali para frente. Uma vez que agora a política estava no papel, como colocar em frente (Odete).

Os/as colaboradores/as, como vimos, nos mostraram que entendem seu o aprendizado na Extensão Universitária. À luz da Educação Popular foram construindo, primeiramente, um aprendizado prático para, depois aprimorarem as vivências e experiências, que processualmente foram se tornando práxis coletiva e dialógica. Assim, trazem fortemente à tona, nesta categoria, a aliança entre saberes práticos, teóricos e políticos-articulatórios. Sob o panorama teórico-metodológico, ou seja, as formas de trabalho dos projetos coordenados por nossos/as colaboradores/as, temos inicialmente a forte marcação do diálogo como estratégia nas práxis da Extensão Universitária. Como a colaboradora Sara nos conta, seu trabalho parte das praças como espaços potentes para encontros, territorialidades e sociabilidade juvenil, onde se formam e se retomam elos de redes de suporte social e pessoal por meio da troca de experiências e lembranças. Sara ressalta que são os jovens o ponto de partida e para o processo de construção compartilhada, nas decisões, planejamento, execução e avaliação:

Eu estou falando jovens porque o ponto de partida para esse projeto foi a juventude, embora hoje a gente entenda que ele tem uma conformação muito mais intergeracional. Inclusive por ele estar na Praça, pensamos com eles, identidade e memória, e aí até entendendo quanto aquele território é recente. Desde o início das ocupações ali, final da década de setenta, começo da década de oitenta, não é uma história que está registrada de outras formas, então o acesso é via oral, e aí como é que a gente consegue acessar essa história (Sara).

É possível notar, em muitas falas, a valorização do pertencimento do outro a seus espaços de origem e, conjuntamente, uma constante busca por articulação entre atividades

---

<sup>54</sup> O Comitê Nacional de Educação Popular e Saúde é o responsável pela elaboração e atual implementação da Política Nacional de Educação Popular e Saúde.

de ensino, pesquisa e extensão. É como também conta Ramon, ao narrar a origem de seus trabalhos extensionistas, do movimento de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares<sup>55</sup>. A experiência levou seu grupo a formar a própria incubadora, criando alguns princípios de funcionamento como o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a ativa participação de todos/as da equipe diretamente dos processos de incubação, em forma de cooperativa em teoria e prática.

Formamos uma incubadora e acordamos: implantar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, aquilo que está na constituição brasileira, está no discurso de nós, professores, mas que está em pouca prática. Fizemos um outro acordo: todos nós vamos ter que começar a fazer a incubação, a gente foi entrando numa discussão do que é uma cooperativa, cooperativa internacional, da origem, aí das cooperativas oficiais, cooperativas fraudulentas, etc. Definimos quem seriam esse Popular, os potenciais beneficiários, pessoas historicamente excluídas, vulneráveis, com diferentes tipos de dificuldades, nossos potenciais beneficiários (Ramon).

Os Projetos de Extensão em questão têm o marco da continuidade, constantemente avaliados e conjuntamente reconstruídos na busca por garantir qualidade, destacando a importância da solidificação dos Projetos de Extensão em um Núcleo que alia ensino, pesquisa e extensão - todos integrados à temática central. Dessa forma, eles fortalecem as funções universitárias e a temática em si, em cenário local e global, juntamente com parcerias dentro e fora da universidade, a fim de solidificarem e aprimorarem as ações, ou seja, relembram que projetos pontuais e imediatistas não fortalecem os vínculos entre Universidade e Comunidade e pouco contribuem para formação dos participantes.

Educárceres, nosso grupo de pesquisa, junto com meus orientandos de mestrado e doutorado, a gente planeja juntos, desenvolve juntos e que agora nós estamos finalizando algumas ações e já delineando as do próximo ano, sempre nessa sequência, de trabalhar o que foi feito, ver que do desdobramento dela já aparece uma outra e aí a gente vai para próxima, né? A gente tem que entender que são os espaços educativos. Se todos os espaços educam, esses espaços também educam, educam muito. E aí entramos em toda uma discussão sobre segurança e a educação se educar é punir, se punir é educar (Beatriz.).

Trazemos, também, o exemplo do trabalho coordenado por Lana com as Danças Circulares Sagradas, que se constitui uma proposta educativa que tem como intenção promover encontros entre a diversidade cultural da dança e uma vivência lúdica e criativa

---

<sup>55</sup> As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) são programas interdisciplinares de algumas universidades brasileiras construídos com a perspectiva de elaborar um planejamento que procura reunir pesquisa e extensão em torno do tema da Economia Solidária.



da beleza, dos símbolos, dos corpos, dos ritmos, dos gestos e dos olhares. Essa vivência estimularia a vivência coletiva na roda da dança e promoveria a interação do grupo e melhorias na qualidade de vida de todos/as os/as participantes. Com objetivos semelhantes de reunir pessoas com interesses, intencionalidades e até mesmo bandeiras de luta em comum, os projetos de Extensão Universitária em questão promovem vivências e construção de múltiplas experiências e processos educativos, apresentando possibilidades afetivas, materiais e educativas, repensando e reposicionando formas de sociabilidades e de práticas culturais.

São fortes as marcas dos posicionamentos ético-políticos dos colaboradores e das colaboradoras. O compromisso que assumem como docentes e na coordenação de Projetos de Extensão Universitária perpassa suas perspectivas de pertencimento pessoal e profissional nas áreas que se engajaram, desde seus papéis como docentes e a indissociabilidade de posicionamentos políticos comprometidos com o povo, que carregam para as práxis extensionsitas a sensibilidade às temáticas de trabalho.

Há, a pesquisa como construção de conhecimento: a experiência refletida. Tal reflexo gera conteúdos, temáticas, aprendizagens. Há, o ensino. Finalmente, todo esse processo é entrelaçado não apenas por uma prática que pesquisa, uma pesquisa que pratica ou uma prática que ensina. É, essencialmente, pautado por uma visão de mundo, a qual nem a extensão popular, nem seus sujeitos construtores, irão se conformar com as injustiças desumanizantes da realidade social. Há, ainda, dessa maneira, uma dimensão da Extensão Popular como movimento social, eminentemente comprometido com o horizonte de uma sociedade justa, democrática, culturalmente diversa, solidária e amorosa, numa ação promotora da alteridade e da emancipação (CRUZ, 2017, p. 20).

Ainda, o destaque foi forte para o campo subjetivo, ou seja, a formação de atitudes e competências amadurecidas frente às interações sociais ancoradas ao desempenho profissional. Isso nos permitiu compreender que, na prática da Extensão, a formação tem um de seus campos mais férteis, onde a educação encontra sua concepção profunda, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária por meio dos processos educativos emergentes da prática social da Extensão Universitária e da Educação Popular. Beatriz se autointitula “educadora pesquisadora extensionista”, fazendo alusão ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

No processo de construção de compromisso e pertencimento, France conta que, ao lecionar no Departamento de Psicologia, não tinha interesse em formar seus estudantes para atuação em recursos humanos em regimes de exploração de trabalho, e que viu na

Economia Solidária e na Extensão alternativas para psicólogos interessados em lidar com outras formas de produzir existência e construir a sociedade. Nesse sentido, ela implica a Extensão Universitária, Economia Solidária e o Popular como possibilidades de aprofundamento da coerência entre a formação universitária e a realidade social.

Percebemos também o impacto das atividades extensionistas na trajetória pessoal e profissional, como na de Bárbara, que conta que construiu outras perspectivas de trabalho e de visão de sociedade a partir de uma ideia contra-hegemônica de mundo. A colaboradora comenta que participar deste projeto teve muitos impactos em sua vida. Ela narra que se acostumou a um ambiente de trabalho capitalista e distante de trabalhos socialmente significativos, e que a mudança foi muito marcante em sua trajetória.

Só quando você vai para campo, que você consegue ver as coisas. Se não houvesse a extensão na minha vida, eu jamais ganharia essa perspectiva do mundo. Teoricamente é tudo muito bonito, “você tira a favela”. Não se faz a conta lá, não adianta, você fica mandando alguns para periferia, exportando para periferia, que eles vão dormir embaixo do “minhocão” para trabalhar. É ilusório e é o que as políticas públicas têm feito. Em habitação tem sido isso, você coloca o conjunto habitacional aqui do lado de Ibaté, aí cria mais milhares de problemas de transporte, de trazer esse pessoal pra trabalhar, etc (Bárbara).

Também nesta linha de engajamento e pertencimento Ramon mostra seu entendimento de ensino, pesquisa e extensão como atividades-meio da universidade, ou seja, entende que não são os objetivos finais da Universidade, mas os caminhos que a levam a concretizar sua atividade fim: a formação. Para nós, a Universidade é uma instituição social, política e cultural e, como tal, posiciona-se criticamente como parte do tecido social. Assim, no nosso entendimento, a Universidade constitui-se, pois, o centro de cultura e conscientização, espaço vivo que movimenta relações dialéticas entre ensinantes e aprendentes em todas as esferas; um espaço que trabalha pedagogicamente pela formação humana integral, dialógica e de convivência respeitosa entre os sujeitos que, por sua vez, compartilham problematizações e anseios para realidade. Então, a Universidade é o espaço para a formação compreensiva das totalidades do mundo e de suas exterioridades (VASCONCELOS, 2011). Ramon representa esse entendimento afirmando: “comecei a questionar também o papel da Universidade, relevância social, relevância acadêmica, aí a questão da extensão, os equívocos do termo, né? Por que extensão? Pesquisa, ensino, extensão, são atividades, são meios, né? O que seria o papel da Universidade, né? Da relevância social”.

Nas entrevistas, o envolvimento com atividades de cunho social direcionadas a grupos em situação de vulnerabilidade é histórico e demarca um engajamento processual

na Extensão, bem como na Educação Popular. France, por exemplo, conta da articulação entre sua formação primeira, sua perspectiva profissional e os trabalhos de Extensão nos quais se engajou e se engaja, aliando formação com experiência social. Ao contar da possibilidade de estabelecer diálogo entre teorias distantes, como comportamental de Skinner e a Economia Solidária, aponta a materialização da Ecologia de Saberes – entendendo-a como conjunto de práticas que promovem novas formas de convivência entre saberes – colocando-os em prol de uma mesma intencionalidade.

Ao dizer que trabalham numa perspectiva dialógica e de construção coletiva de saberes, em contraposição à ideia de transmissão de saberes, as colaboradoras e os colaboradores apresentam uma perspectiva de trabalho pedagógico progressista em contraposição à concepção bancária (FREIRE, 2000) de educação, que a reduz ao mero repasse acrítico de conhecimentos sem problematização e vínculo direto com a realidade. “A gente partilha muito dessa perspectiva dialógica mesmo do Paulo Freire, não pensando educação, como transmissão de um saber pedagógico e nem dessa perspectiva de transmissão do saber, mas sobre construção coletiva, né?” (Sara).

Ao apresentarem sua oposição à educação bancária, que promove imersão de consciências e anulação, estes atores trazem a dialogicidade como essência para educação como prática da liberdade e emersão de consciências para inserção crítica e ativa na realidade (FREIRE, 2000). Ao condicionarem seus posicionamentos éticos, políticos, educativos e ideológicos, partem ainda da compreensão da essencialidade da docência e da relevância social da Universidade através da Extensão Universitária entendendo que o tripé ensino/pesquisa/extensão constitui-se nas atividades-meio da Universidade, através das quais ela pode, ou não, exercitar sua função social primordial: a formação.

Podemos compreender a relevância do trabalho prático da Extensão Universitária como espaço de construção de experiências pessoais e profissionais que impacta de diferentes maneiras a trajetória. As vivências do cotidiano nos espaços de atuação dos projetos foram narradas com sentimento de valorização dos próprios participantes e de seus pertencimentos institucionais e extensionistas e valorização da extensão como função da universidade com ênfase de que o sentido da formação e da atividade acadêmica ganha mais significado através do engajamento na Extensão. A Educação Popular aparece como soma de esforços teóricos, filosóficos e metodológicos direcionados ao enfrentamento de injustiças e da exclusão social. Assim, a Extensão orientada pela Educação Popular é:

(...) um processo formativo protagonizado pela classe trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela utopia, em permanente construção, de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversas, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas, posturas correspondentes a esse mesmo horizonte (CALADO, 2008, p. 230-231).

O que vemos nesta categoria são noções acerca de suas trajetórias, atividades e espaços de atuação, bem como noções de subjetivação e pertencimento, entendendo que todo processo de transformação passa pelo processo de singularização. Através das falas, foi possível compreender os modos como a Extensão Universitária com aproximações da Educação Popular foi entrando em suas vidas profissionais e como foi impactando e impacta em seus trabalhos. Por ser a Extensão Universitária sempre coletiva, vemos que a experiência e a subjetividade são também constituídas coletivamente. Ao se apresentarem, afirmaram não só sua identidade, mas também seu pertencimento, evidenciando sua formação, vínculos e práxis extensionistas; estreitando conhecimento e trabalho ao atrelarem suas atividades à práxis com sentido, sendo este último um dos propulsores de mudanças nas trajetórias de área de formação e atuação. A compreensão dos colaboradores quanto à relação entre suas formações e as atividades de Extensão contribuem para noção de diversidade extensionista, com concepções, propostas e atividades múltiplas. E múltiplos são também os sujeitos da Extensão Universitária.

## **B- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO**

Ou qualquer outra coisa. Mas quando nos perguntamos de onde vem o mundo, e discutimos algumas respostas possíveis, a consciência fica como que parada, pois não possui qualquer material sensorial para "processar"; não possui o registro de qualquer experiência que possa retrabalhar. Isto porque, como dissemos, nunca iremos experimentar toda a enorme realidade de que somos apenas uma ínfima parte (GAARDER, 1998, p. 352).

A universidade é uma das instituições sociais que acompanhou o processo de complexificação da sociedade contemporânea e tornou-se, hoje, instituição fundamental na mediação entre a ciência e a sociedade. A complexidade que lhe é atribuída é resultado do processo histórico-social que vivemos, o que lhe dá caráter plural e funções múltiplas. Sua pluralidade de modelos e diversidade de ações deu a ela, também, uma gama variada de funções, das quais destacamos a Extensão Universitária, marcadamente polissêmica, com diferentes perspectivas históricas, que estão politicamente tensionadas.

Especificamente, esta categoria abarca falas de nossas colaboradoras e nossos colaboradores acerca dos sentidos e significados da Extensão Universitária sob a ótica de seus projetos, bem como sob a ótica de cada um deles e delas, no sentido de como compreendem conceitualmente a Extensão Universitária. As plurais concepções apresentadas pelas entrevistas nos mostram o amplo universo de possibilidades de conceituação e práxis que envolvem a Extensão Universitária.

Procuramos analisar o entendimento das colaboradoras e dos colaboradores sobre o que é Extensão Universitária, perpassando, além dessa possível conceituação, temáticas como a busca por entender qual a função da Extensão, o que dela emerge, a relação Universidade-Comunidade, a Práxis e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, a Extensão é:

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 (BRASIL, 2001, p.29/30).

Historicamente, a Extensão Universitária vem assumindo concepções, funções e práticas diversas nas Universidades públicas brasileiras. Uma delas é a ideia extensionista do assistencialismo. Outra é a prestação de serviços e também a propalada função social da Universidade. Através de nosso mapeamento foi possível perceber que há diferentes tipos de Extensão Universitária na UFSCar, o que nos leva à compreensão da Extensão como espaço de construção de conhecimentos em permanente (re)construção. Nesta categoria, procuramos compreender não só suas concepções de Extensão, como também o modo como é compreendida em seus Projetos, suas perspectivas sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a (des)valorização da Extensão na Universidade quando comparada aos outros eixos e a relação entre Universidade e Sociedade através das múltiplas concepções extensionsitas.

Quanto às concepções de Extensão Universitária, estas, primeiramente, trazem a ideia de que podem mudar o lócus de produção e sistematização de conhecimento na Universidade, compreendendo-se como “espaço” que encontra um saber que ainda não foi “decodificado” pela linguagem acadêmica e que este, através da Extensão Universitária, poderá ser dialogado e interpretado em códigos diversos por meio de um aprendizado mútuo, construção e ressignificação. Nesse sentido, compreende-se que há

(...) uma sistematização de experiências, que você vai tentar traduzir para a linguagem acadêmica que vai ser interpretada pelas pessoas que participam do projeto e não são universitárias, para outro código que faça sentido. Então acaba acontecendo um aprendizado dos dois lados. Você enquanto acadêmico, consegue entender muitas questões, ressignificar muito daquela teoria, a partir do cotidiano junto com o público que não tem nenhuma daquelas referências e elas acabam sendo mais conhecidas do público, sem a necessidade de colocar naquela caixinha de referência. Você acaba produzindo junto com as pessoas, um outro tipo de conhecimento. O projeto de extensão é um jeito de produzir conhecimento menos hermético, que não está no laboratório, na biblioteca, está por aí. (Fred).

Quando questionado a respeito de sua compreensão da Extensão Universitária, Ramon afirma não usar mais a palavra Extensão. Ele sugere a leitura do livro de Silvio Botomé (1996), que afirma que chamar de Extensão é o equívoco de compreendê-la como estender algo a alguém. Ramon traz, então, a ideia de Extensão como conceito a ser superado, pensando numa possibilidade diferente da ideia de levar algo a alguém. De acordo com ele, é necessário entender que o papel da universidade é produzir conhecimento científico, tecnológico, artístico, filosófico, e outros, como também de reproduzi-los e torná-los acessíveis de múltiplas formas, principalmente através do ensino da graduação.

Pesquisa Alienada, Ensino Alienante, Equívocos da Extensão. É da década de noventa. Então, o quê que é extensão? A gente foi entendendo qual é o papel da Universidade. É produzir conhecimento. Esse conhecimento, é o conhecimento científico, tecnológico, artístico, filosófico, as vezes religioso, reproduzi-lo, tornar acessível de múltiplas formas. O ensino de graduação é a maneira mais usual, só que, nós professores, a gente não torna acessível aos estudantes, são poucos estudantes que vão ter acesso ao conhecimento de ponta, porque a estrutura curricular não permite isso, o ensino de graduação não é a única forma acessar o conhecimento, existem alternativas (Ramon).

Para nossos colaboradores e colaboradoras, a Extensão Universitária é ação na realidade social com a perspectiva de transformação das pessoas - todas envolvidas, comunidade, professores e estudantes - a fim de mudar a realidade para melhor. Trazem assim a compreensão da Extensão como função social da Universidade com foco na transformação da realidade concreta.

Neste ensejo, Léo traz a ideia de Extensão Universitária como estratégia para que a Universidade cumpra sua função essencial: a produção de conhecimento pensando para além de seus muros, ou seja, a produção socialmente relevante, onde ensino, pesquisa e extensão trabalhem conjuntamente em prol do bem social. Assim, compreende a Extensão como trabalho coletivo que tem a função de transformar, para melhor, a realidade.

No contexto das práticas sociais como produtoras de conhecimentos úteis à vida e à sociedade, em outras racionalidades, fazemos ciência, mas não para manutenção de um *status quo*, e sim para construção de reflexões críticas na prática de luta, política e pedagógica, tendo a exterioridade como base para outras possibilidades de mundo (DUSSEL, 1977). A exterioridade é uma matriz interpretativa que possibilita olhar o mundo a partir da periferia, abrindo possibilidades epistemológicas fora do centro.

Na busca por uma conceituação de Extensão Universitária, vem à tona a discussão sobre tipos de Extensão e seus objetivos. A esse respeito, Esther cita o livro *Comunicação ou Extensão* (2011)<sup>56</sup>, de Paulo Freire, dizendo que sua perspectiva não é estender o conhecimento produzido na universidade, pois isso mantém uma relação de dominação, dominador-dominado. Nesse sentido, Esther traz a ideia de que seus trabalhos são realizados no ideal da troca de saberes, entendendo a Extensão numa concepção de

---

<sup>56</sup> No livro *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire (ano) procura analisar o problema da comunicação entre o técnico e o camponês no processo de desenvolvimento de uma nova sociedade agrária. Paulo Freire faz a defesa da educação que se dá pela troca, pelo diálogo, pela comunicação e pelo aprendizado mútuo, e combate as convicções que justificam a prática da transferência de conhecimento como via de mão única para a pedagogia, transferindo tal relação direta para uma concepção de Extensão.

empoderamento, de cooperação para que as pessoas saiam do estado em que se encontram, sendo ela um canal de comunicação entre saberes, sujeitos e perspectivas de mundo, troca e diálogo.

Destacamos o necessário cuidado em não compartimentalizar a Extensão nesta tarefa, roubando seu caráter plural e mutável, entendendo que ela não é um espaço geográfico e nem um elemento determinado, mas sim, como destaca Odete, é um modo de “colocar o pé pra fora” da universidade, pensando num projeto de sociedade que se deseja e entendendo que a compreensão de Extensão é complexa e perpassa todo fazer universitário.

Se eu fosse falar sobre a relação da Universidade na produção do conhecimento, pensaria esse conhecimento para quem, é ética. Aí, quando você pensa que a Universidade, ela trabalha com formação profissional, é uma escola, com produção de conhecimento, você tem que perguntar para quem, então eu não vejo a extensão como algo compartimentalizado ou separado, como se fosse algo que eu não precisasse pensar antes de fazer a formação profissional, antes da produção do conhecimento, que seria assim, “fora do muro”. Então a extensão é quando eu ponho “o pé para fora” do portão, mas esse para quem, que é pensar o projeto de sociedade, é o que perpassa todo o fazer universitário, deveria perpassar todo o fazer universitário, é, na relação com a comunidade, para um projeto popular, para uma sociedade justa, para o desenvolvimento social, para uma vida plena (Odete).

É necessário o cuidado para não tomar a Educação Popular e a Extensão como idealismos, dado o seu envolvimento em relações de saber e poder em uma instituição historicamente comprometida com interesses da burguesia e, por isso, ainda com relações amplamente contraditórias com a classe popular. “O esforço da classe dominante por controlar a universidade, contrariando as lutas pela democratização do ensino, atesta a importância dessa instituição como palco da luta de classes” (FLEURI, 2001, p. 17). A luta popular na Universidade transcende, e muito, a luta pela ampliação do número de vagas e por colocar a Universidade integralmente à serviço do poder Popular.

Em suma, numa sociedade capitalista, a Educação Popular, propriamente dita, opõe-se às diferentes formas de intervenção educativa realizadas pelas agências da classe dominante junto às camadas populares. Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalistas (FLEURI, 2001, p. 34).



O que podemos ir percebendo é que o conceito de Extensão Universitária perpassa questões históricas, políticas e ideológicas, havendo sempre intencionalidades marcadas em dizer que Extensão se faz, como se faz e os motivos de fazê-la. Isso incide na necessária compreensão da relação entre universidade, produção de conhecimento e a Extensão como abertura da Universidade e também movimento da mesma. Bárbara, por exemplo, destaca que o entendimento de Extensão Universitária se dá quando é possível aliar estudos teóricos às práticas aplicadas dentro e fora da universidade, trazendo desenvolvimento e fortalecimento de ambos.

Ao longo das entrevistas vamos compreendendo a Extensão Universitária como um histórico lugar de debates na Universidade no que tange à sua valorização, função, legitimação e capacidade de produzir e sistematizar conhecimentos. France, por exemplo, afirma:

Sim, acho que é nesse sentido, a gente vai contra uma compreensão de extensão que, para mim, assim, já faz tantos anos que ela é discutida que ainda me surpreende de vê-la tão presente em algumas instituições. Porque há muitos anos que não faz o menor sentido pensar nessa forma limitada de entendê-la (France).

Nesse íterim fortes críticas surgem à visão assistencialista<sup>57</sup> da Extensão Universitária, com a compreensão de que assim mantêm-se as pessoas no estado que estão. É preciso desconstruir esse entendimento, para que se possa compreendê-la efetivamente como práxis impulsionadora de protagonismos e ações transformadoras. Para Esther, as ações extensionistas abrem espaço para outras possibilidades epistemológicas, já que os conceitos de diálogo e de ciência são transformados, bem como de participação, liderança e política.

Epistemológica eu diria a você que é o conceito de ciência muda. O conceito de diálogo também muda, de participação, liderança é uma outra coisa que a gente vê, as lideranças indígenas, a liderança não é por coação. Consequentemente o ponto de vista político também. E, entendendo que extensão também ensina, pesquisa também é ensino, pensando nessa indissociabilidade. O conhecimento do outro é o principal. E aí eu percebo que quando essas atividades nossas não tem presença dos seus principais atores, elas não acontecem (Esther).

---

<sup>57</sup> A concepção assistencialista é uma das bases históricas da Extensão Universitária, que visava estender o conhecimento produzido na universidade às comunidades apenas como transmissão, sem diálogo e trocas. Prestam assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, em detrimento de políticas e ações de emancipação e empoderamento que os tire da condição de carentes e necessitados.

Ao longo de sua história, a Extensão Universitária foi adquirindo o estatuto de responsabilidade social, conferindo à Universidade um papel social via objetivos, sujeitos e metodologias. Ainda, ao longo da história mais recente, grupos populares ingressaram na Universidade através de ações afirmativas e criaram/criam modos de relacionamento entre conhecimento acadêmico/sistematizado e o popular, bem como conhecimentos populares produzindo acadêmicos, permitindo uma maior incidência de Ecologia de Saberes<sup>58</sup>.

E hoje, os grupos populares das ações afirmativas estão dentro da Universidade, então você tem as relações entre conhecimento acadêmico ou conhecimento sistematizado, é, conhecimento popular e conhecimento acadêmico sempre produzido pelos populares. Você tem alguns conhecimentos tradicionais, sendo visto como folclóricos ou vistos como úteis, por exemplo (Odete).

Esses grupos, embora trabalhem numa perspectiva transgressora, compreendem que há formas diversas de produção de conhecimento, perto ou longe da população, trabalhando junto ou não dela, e que todas são estratégias para multiplicidade de saberes, sem hierarquização. Bárbara, por exemplo, defende a valorização e legitimação de saberes diversos bem como de suas formas de produção, que se situam às vezes perto e às vezes distantes da população e da perspectiva de Popular, mas com a compreensão da importância de tal multiplicidade, numa proposta de não hierarquização de saberes.

Não acho que para você produzir conhecimento capaz de contribuir pra uma mudança de realidade, você precisa necessariamente ir lá e ficar vivendo com a população, acho que tem muitos componentes interessantes, que aproximam, que facilitam, eu acho que ela é uma estratégia possível, eu sou bem contra essa coisa de eleger algumas estratégias como “aquelas é que são boas”. Isso acontece às vezes na pesquisa e acontece dentro da economia solidária, na educação, eu percebo um pouco que “ah, essa não, só pode ser a pesquisa do tipo X, só pode ser quantitativa, qualitativa não serve (Bárbara).

Parte dos/as colaboradores e colaboradoras trazem a problemática da (des)valorização desta função no espaço acadêmico, elucidando, por exemplo, o sentimento de solidão e de pouco prestígio ao se envolverem em atividades deste tipo. Com isto, evocam a ideia da necessária integração da Extensão ao Ensino e à Pesquisa

---

<sup>58</sup> Ecologia de Saberes manifesta no momento em que grupos populares adentram o espaço universitária legitimamente, através de ações afirmativas e políticas inclusivas, levando ao choque, mas também a conseqüente elaboração de modos de relacionamento entre conhecimentos diversos e produção de novos conhecimentos advindos deste relacionamento. Abrindo a universidade à compreensão de outros conhecimentos, que não os seus naquele momento, como tão valiosos quanto e passíveis de análise, compreensão e transformação social (SANTOS, 2010).

para que os estudantes, docentes e técnicos se engajem mais profundamente nas atividades e também por mais tempo. Nesta ideia de integração mais profunda da Extensão na Universidade, Lana nos aponta a ACIEPE como modelo de disciplina mais abrangente e flexível, de inovação da UFSCar, que amplia a perspectiva de materialização do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Constantemente, ensino/pesquisa/extensão são colocados em relações tensionadas num campo de disputadas políticas e sociais. Ao que parece, as três funções universitárias não são equitativamente tratadas numa realidade prática, mesmo que colocadas em interação. O grupo de colaboradores/as enfatizou em diversos momentos para nós a indissociabilidade “ensino-pesquisa-extensão”, entendendo que na Extensão Universitária a articulação acontece nas ações e reflexões por ela permitidas, afinando universidade e comunidade numa perspectiva de trabalho coletivo.

Apesar de todas as/os colaboradoras e colaboradores tratarem longamente dessa hierarquia ensino/pesquisa/extensão e demonstrarem um inconformismo com o lugar relegado da Extensão na vida acadêmica, a narrativa indicou que, também, por vezes podem repetir essa dicotomia, ainda que busquem superar essa hierarquização nas suas falas. Entendemos que tal contradição refere-se à coexistência de concepções históricas e políticas de Extensão, dada à força ideológica da concepção hegemônica das dicotomias e hierarquias do conhecimento e das práticas acadêmicas, que parecem impregnar os indivíduos mesmo que estes tenham trajetórias formativas diferentes.

Durante a conversa, Fred levanta a discussão sobre a indissociabilidade, refletindo sobre essa integralidade e as suas dificuldades, pois embora seja um princípio comum entre as universidades públicas brasileiras (uma prerrogativa que está na Constituição de 1988 e nos princípios do FORPROEX), relata sobre a dificuldade prática em integrar, principalmente, Extensão e Pesquisa. O que vemos é que é uma longa e histórica discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Universidades Brasileiras, principalmente sob o imperativo de ser a pesquisa o carro chefe das IES na atualidade e de ser o Ensino sua função primeira, ficando a Extensão relegada a uma terceira função.

O ensino eu considero que é o desafio maior, em função de ele dialogar com estruturas curriculares que são muito fechadas, que às vezes estão sem atualização há muito tempo, apesar de um esforço de algumas universidades, recentemente os cientistas aqui, de propor projetos pedagógicos que tenham a prática extensionista um pouco mais inserida no cotidiano do curso. A maioria dos casos ainda é aquela coisa, a parte de ensino é teórica na sala de aula, a parte de extensão é outra história (Fred).

Embora entenda a Extensão como espaço de experiências privilegiadas na construção do conhecimento, o colaborador considera um desafio aliá-la ao Ensino, devido ao necessário diálogo com as estruturas curriculares que, por vezes, são fechadas e pouco flexíveis. Bárbara reconhece o princípio legal da indissociabilidade, mas embora entenda que, na prática, as funções não se integram. Para ela, a maior dificuldade da indissociabilidade é que esta demanda mais tempo do que se as atividades forem realizadas separadamente, pois, ao envolver mais pessoas, grupos e possibilidades, envolve-se também mais tempo, energia e negociação. Outra dificuldade apontada é a pouca flexibilidade dos currículos universitários, enrijecidos e pouco dialógicos.

A Extensão acontece em outro tempo, quando você envolve outras pessoas outros grupos, se envolve viagens, se envolve sair do seu escritório, da sua sala de aula, demanda muito tempo, energia, conversa e negociação. Você é obrigado a transformar o projeto numa coisa multidisciplinar. Então havia ali no nosso grupo, arquiteto, engenheiro civil, psicólogas, assistente social, você é obrigada a conversar com outros universos. Eu acredito que o currículo não é flexível a ponto de dar conta desse universo todo que é a extensão (Bárbara).

Em contrapartida, ainda que France também coadune com o princípio da indossociabilidade, compreende que a mesma é flexível dentro das concepções teórico-metodológicas de cada atividade proposta, exemplificando com as práxis do próprio NumiEco-Sol, que ora integram mais, ora menos, as três funções. Para ela, a ação principal ao realizarem Extensão é buscar valorizá-la e reconhecê-la também como pesquisa e ensino, equilibrando-as quanto a financiamento, reconhecimento e avaliação.

Agora, dentro dos que assumem essa integralidade, você vai encontrar possibilidades mais ou menos eficazes. Eu considero a nossa, no Numie, uma situação muito eloquente, sobre essa integralidade, mesmo assim ela não tem equilíbrio o tempo inteiro, nem lá, nem na UFSCAR. Fazemos o que a gente pode, tentamos, conseguimos pequenos ganhos no próprio reconhecimento igual das atividades. Então ter um projeto de extensão tem que ser tão valorizado quanto ter um projeto de pesquisa ou dar aulas ou orientar estágios. Essas coisas todas deviam ter um peso muito equivalente para elas se equilibrarem. O reconhecimento não é o mesmo por parte das instituições de financiamento, a mera existência de pró-reitorias separadas para essas coisas já distribui de forma desigual recursos, poder e uma série de coisas (France).

Essa colaboradora ressalta que, para que a Extensão torne-se reconhecida como espaço de produção de conhecimentos, os primeiros passos é que ela esteja configurada no currículo dos cursos universitários, que valorize a participação dos professores em atividades de Extensão e os leve a relacionar estas com suas outras atividades

universitárias: ensino, pesquisa e administração. É forte a perspectiva de integração efetiva da Extensão Universitária aos currículos da Universidade.

Ela tem que figurar no currículo, na grade, na grade, tem que estar na grade, porque senão, não há o que obrigue um professor a trabalhar com extensão. Se não estiver no contrato dele, horas dedicadas à extensão, eu acho até muito justo porque esse trabalho exigia horas e horas a fio dos professores, fora da sua produção, administração e disciplinas (Bárbara).

O princípio da indissociabilidade propõe uma relação direta entre as três atividades, considerando que, ao estarem aliadas, podem possibilitar a democratização do saber e da produção do conhecimento, que é capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática, estabelecendo uma relação transformadora entre a universidade e os demais setores da sociedade. Léo conta, por exemplo, que aliou o curso de Sociologia Urbana Brasileira<sup>59</sup>, que já ministrava, às reflexões sobre a “cultura marginal” que passou a trabalhar via extensão”, solidificando questões teóricas acerca da temática e aliando-as também às experiências construídas.

Eu dava um curso de sociologia urbana brasileira e comecei usando letras de música, do começo até o final a gente foi trabalhando os temas do conflito urbano, da sociologia urbana a partir das músicas. Ou seja, atividade de pesquisa influenciando na atividade de ensino e vice-versa, porque enquanto eu dou aula claro que eu percebo muita coisa que eu não tinha percebido, na interlocução com os alunos, etc., muita riqueza vai aparecendo. Daí surgiu a ideia de fazermos um programa da rádio com essas playlists das aulas, ou seja, um projeto de extensão pra gente divulgar o que a gente tava discutindo em pesquisa e nos cursos, vai abrindo possibilidades (Léo).

Ao ser questionada sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, Odete apresenta sua compreensão de que as funções da universidade ultrapassam esse tripé e acrescenta a administração, propondo a não divisão das funções universitárias, as quais essa colaboradora entende que estão integradas no cotidiano da instituição. Para ela, este é o único modo de enxergar as funções da universidade separadas e pensá-las de forma separadas. Em sua visão, as coisas estão juntas na forma como a universidade organiza seu fazer e exemplifica com articulações entre atividades variadas.

Acho que precisa pensar elas separadas para vê-las separadas. Falo sobre formas com que a Universidade organiza o seu fazer, mesmo assim eu não vejo

---

<sup>59</sup> O curso de Sociologia Urbana se dedica a compreender o conflito urbano contemporâneo, construindo uma genealogia que se inicia nos anos 1940 e chega até os dias de hoje. Bibliografia e música das periferias da cidade, de cada uma das décadas, são cotejadas para interpretar as transformações urbanas. O curso foi idealizado nas reuniões do NaMargem, e também se relaciona com nossos projetos de extensão, em especial o programa de rádio Às margens da cidade. O curso pretende introduzir aos estudantes alguns dos debates fundamentais da sociologia urbana, no Brasil e internacionalmente, tendo como ponto de partida, para além da bibliografia de suporte, a produção estética e musical das periferias brasileiras dos anos 1940 até hoje.

separado uma avaliação de uma atividade de extensão, nem a UFSCAR é separada, uma das perguntas finais das atividades de extensão é: que desdobramento trouxe para ensino e para pesquisa? Então é uma forma de organizar. Você fala: olha, tem projetos, tem cursos, tem ACIEP's, tem eventos, então isto a gente chama de extensão; as disciplinas, dentro de um certo currículo de curso, vem depois os blocos de aula, a gente chama de ensino, aí na pós graduação é ensino também, formação profissional, formação de pesquisador, então a formação de pesquisador é ensino, então eu acho que tem ações integradas sempre (Odete).

Os colaboradores e colaboradoras, em geral, falam do necessário fortalecimento da Extensão Universitária enquanto função essencial e legítima da Universidade. Apresentam a práxis como um caminho que se faz caminhando na busca pela efetiva integração teoria e prática, e enxergam a Extensão como um dos caminhos possíveis nesta efetivação. “Não é apenas em uma sociedade transformadora que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da Educação Popular” (BRANDÃO, 1984, p. 70).

A compreensão é a de que ensino, pesquisa e extensão estão relacionados entre si, ainda que a estrutura dominante que rege a universidade - dando destaque à onda conservadora vivida pelo Brasil na atualidade - se reproduz e torna a universidade ainda mais conservadora, reproduzindo-a fechada. Ramon, por exemplo, fala do ensino, da pesquisa e da extensão como atividades-meio da universidade e volta a questionar qual a relevância social da instituição. Esta não está centrada nos objetivos finais da Universidade, mas sim nos caminhos que a levam a concretizar sua atividade-fim, que é a formação.

Isso para mim não é indissociável, isso para mim são relações. Existe todo um questionamento, a Universidade tem toda uma estrutura, tem uma ideologia dominante ainda, infelizmente, nessa onda conservadora que assola o país, ela se instala também na Universidade, se reproduz na Universidade, quer dizer, a Universidade é reflexo da nossa sociedade, a gente sabe, de várias leituras, então uma onda conservadora de retrocesso e também está presente na Universidade (Ramon).

Ainda no enredo sobre a valorização da Extensão Universitária no mundo acadêmico, as colaboradoras e os colaboradores ressaltam que a vivência de Extensão produz um tipo de conhecimento que não é financiado, como são projetos de pesquisa e cursos de ensino. Ao optarem pela Extensão, estes atores acabam por ‘perder’ em relação ao seu currículo docente, por ser ela atividade menos pontuada nos currículos em relação a outras, como administrativas, de ensino e de pesquisa, o que dificulta e desmotiva o

trabalho com a mesma. Com isso, reforçam a diminuição acadêmica do valor da Extensão em favor do ensino e, principalmente, da pesquisa.

Isso, que tem sido há muitos anos um desafio você fazer um reconhecimento do conjunto das atividades do professor, porque tradicionalmente você tem o que é mais fácil, horas de aula, projetos de pesquisa financiados, coisas desse tipo. A extensão tem sido uma das menos reconhecidas, mas acho que há um esforço grande, acho que a Federal de São Carlos carrega esse histórico desde o Sílvio, pró-reitor, primeiro pró-reitor que existiu de extensão, nesse sentido, de compromisso com a indissociabilidade e de compreensão da extensão como parte do que é objetivo na universidade, atividade fim que contribui para atingir um objetivo (Bárbara).

Para Esther, a indissociabilidade é uma realidade cotidiana, mas pouco institucionalizada, valorizando mais pesquisa que as demais funções. Conta que a pontuação de atividades extensionistas varia de acordo com a área de conhecimento. Segundo ela, a universidade brasileira - produtivista, mercantilista e capitalista - tem como tradição valorizar pesquisas e publicações em revistas em detrimento da Extensão.

Entre assistencialismo, prestação de serviços e responsabilidade social, as concepções de Extensão Universitária são variadas pelas intencionalidades que com ela são elaboradas, tornando a relação entre Universidade e Sociedade marca nas falas das colaboradoras e colaboradores. Numa concepção convencional, Ramon compreende a Extensão Universitária como forma de “estender a mão” de forma assistencialista, ainda que proponha-se a ser “mão dupla”. Ele entende que a ideia de estender algo da Universidade à Sociedade também é válida e é prática comum no histórico extensionista.

Via de mão dupla, então depende do conceito. Como essa pessoa não questiona o que é via de mão dupla, qual o significado? Tem vários significados. Qual o significado? Eu posso colocar aqui, via de mão dupla, troca de saberes, mas pode não ser, troca de saberes, troca de gentilezas. Podem ser tantas coisas. Não é só o significado, é isso que eu estou te contando, que ficou, muito na minha visão, extensão, na visão de alguns professores: uma visão mercantil (Ramon).

A constante busca pelo entendimento do que venha a ser, de fato, a Extensão Universitária, corrobora a perspectiva de que a conceituação da mesma varia por conjunturas não só históricas, mas também sociais, econômicas, ideológicas e epistemológicas. Assim, esses atores vêem que a Extensão Universitária é caminho pelo qual a Universidade exerce suas funções com base em princípios de ética e responsabilidade social, afrontando práticas tradicionais da universidade que hierarquizam saberes.

É a ética, a responsabilidade, o papel da universidade. Eu entendo o que você está perguntando, acho que a gente afronta práticas tradicionais da universidade, práticas que separam muito claramente o que é o saber de um tipo X, não separa, mas hierarquiza o saber, a gente procura des-hierarquizar, no meu caso em particular, sem negar as diferenças, mas entender que elas têm funções diferentes e que a nossa contribuição tem que se dar o mínimo possível como imposição, acho que sempre há em algum grau de imposição, pelo status, pela condição que existe, mas que seja sempre menos e mais diálogo e de compreensão de coisas ainda que estas sejam práticas bem difíceis da gente fazer mesmo que a gente goste delas quando a gente acha que precisa (France).

De acordo com Sara., a Extensão Universitária é a abertura da Universidade às questões sociais, às questões demandadas pela sociedade no sentido de construir em conjunto reflexões, conhecimentos e possibilidades que respondam a tais demandas. É como a sociedade e a Universidade podem contribuir para produção de saberes e questões sociais. Há, nesse ínterim, a compreensão de Extensão como mecanismo de abertura da Universidade a questões demandadas pela sociedade em geral, numa perspectiva epistemológica para o bem social.

Então, é justamente esse “se abrir” da universidade para questões sociais, para questões que são colocadas enquanto demanda da sociedade, não em termos de devolutiva, mas em termos de poder construir junto mesmo, o que se produz em termos de reflexão e de conhecimento teórico, acadêmico e o quanto se, acho que, se responde essas demandas sociais, o quê que coletivamente a gente entende de que a sociedade pode contribuir, a universidade pode contribuir com esses saberes produzidos. Com questões sociais, o quê que tem de aplicabilidade desses conhecimentos que a gente tem construído e sedimentado (Sara).

Polifônica e polissêmica, a Extensão Universitária é historicamente debatida na Universidade, o que a deixa sem um conceito único. Beatriz conta do trabalho gerado pela Extensão Universitária, tendo em vista que é um compromisso que se estabelece com parceiros diversos da comunidade, que demanda muito tempo e comprometimento, vendo a Extensão como forma de sair dos espaços apenas de projetos e ir para realização, contando com estudantes que dinamizam e fazem acontecer as atividades.

É um compromisso social, é uma mola propulsora, é uma demanda, um papel social da academia, é uma demanda e um desejo pessoal. Então não dá para a gente fazer qualquer outra ação na academia se a gente não rompe o muro de que a academia pode ser um castelo. O papel de estar por fora dos muros é que revela o caráter do ser extensionista, independente de como a gente vai ser ou não avaliado nesse tripé. Eu me coloco muito mais como professora em sala de aula, muito mais como extensionista e, disso tudo, surge uma educadora que também pesquisa. Ele é a curva que me alinha, então é por isso que primeiro eu faço uma avaliação, quando eu avalio com eles, pontos positivos/negativos das atividades, a gente já sai desses espaços com o projeto, como se diz, elaborado e daí é que vem todo o meu outro entorno (Beatriz).



Também nesta perspectiva, sobre sua compreensão de Extensão Universitária, Lana disse que sempre teve o pensamento de que é papel da Universidade chegar até a comunidade, entendendo que a Universidade, simbólica e estruturalmente, deve servir à comunidade que a cerca, acolhe e financia, ressaltando que, se é pública, ela tem de estar aberta às pessoas. Através de suas ações como extensionista, afirma poder ter outros olhares, outras vivências e outras percepções através da Extensão.

por que que eu não via sentido antes em muito do que eu praticava na academia? Porque eu sentia que além da produção do conhecimento, sendo uma coisa muito solitária, observando a realidade, interpretando a realidade a partir das próprias referências pessoais, etc e tal, ou seja, sem que aquilo tivesse contribuição de outros olhares, de outras vivências e de outras percepções, que às vezes eram revolucionárias, e daí a parte que ainda me incomoda hoje que eu acho gravíssima, aquilo tudo ia se transformar num artigo científico, algo que vai ser lido por meia dúzia de pessoas iguaizinhas a você, entendeu? E isso me abala muito, quando eu não consigo ir a campo (Lana).

A relação entre Universidade e Sociedade é amplamente discutida, principalmente no campo educacional, onde se questiona qual a função social da instituição e se procura promover o diálogo com a Comunidade despido da ideia de Universidade como detentora única do conhecimento. É nesse sentido que estes atores e atrizes falam sobre a necessidade de ouvir as pessoas das comunidades e compreender suas experiências, conhecimentos e demandas, trazendo a ideia de um necessário processo de tradução para que, através do diálogo, possa haver trocas e mútuos processos de ensino e aprendizagem.

Ao discutir sobre as atividades extensionistas que impõem conhecimentos produzidos na universidade às camadas da sociedade com quem se propõe trabalhar, Odete fala da necessária horizontalização dos saberes através do diálogo, na compreensão de que todos os sujeitos e grupos possuem saberes válidos. Neste bojo, trazemos o texto de Victor Valla (1996), chamado *A crise da interpretação é nossa*, no qual pontua haver um mundo acadêmico que não consegue, ou nem tenta ler o mundo para além de seus muros.

Agora quando você saía na rua, ninguém, você podia ficar o dia inteiro falando com as pessoas, ninguém tinha ouvido falar daquilo, ninguém sabia do que se tratava e vinha aquela sensação de redoma de vidro, tipo, é uma coisa que se produziu e que fica aqui dentro. Daí a primeira reação é isso, eu vou divulgar, rapidinho você percebe que não adianta simplesmente disponibilizar, por quê? Porque o formato de um livro acadêmico, um artigo científico, é um formato que visa validar tudo aquilo que você escreveu (Fred).

Diversos participantes desenvolveram narrativas nas quais pudemos perceber concepções de ações ainda um pouco presas na ideia de transmissão de conhecimentos, numa ideia de aplicação do universitário em outros espaços. Porém, pudemos encontrar também muitas aproximações de um conceito dialógico de Extensão, numa perspectiva mais próxima da Educação Popular, da horizontalidade e da Ecologia de Saberes. No decorrer das entrevistas, a concepção do trabalho extensionista foi se modificando no sentido da valorização dos sujeitos e espaços numa perspectiva emancipatória, pelo trabalho coletivo e relações dialógicas via inserção na comunidade local, que visavam à transformação social e à resignificação de saberes.

Na perspectiva dos modos como a Universidade relaciona-se com a Sociedade, Ramon explica que, dentre os tipos de Extensão, há Consultoria e Assessoria, termos e metodologias diferentes. As consultorias são palestras, treinamentos, pesquisas, estudos, comparações, análises, elaboração de pareceres, entre outros. E assessoria é o ato de assessorar, ou seja, é o ato de ajudar, assistir, auxiliar, coadjuvar ou colaborar com determinado processo. A diferença é a de que o consultor aposta soluções sem se envolver na execução, enquanto que assessor auxilia diretamente na resolução da questão.

Aí a nossa responsabilidade, qual é meu papel? É de trazer condições facilitadoras, estudos, alternativas, análise, para que as pessoas possam decidir, não somos nós que vamos decidir o que elas vão fazer. Assessoria, ao invés de consultoria, ao invés de assistência, nós não vamos fazer assistência, podemos fazer assistência pontual, porque as pessoas com as quais a gente foi lidando, elas foram chegando lá e ainda não tinham comido e o que nós vamos fazer? Você tem que dar condição para que ela pelo menos se alimente, para ficar lá em condições, tentando se manter, então a assistência, ela é uma condição que a pessoa está, que você vai dando outras condições pra ela ter uma perspectiva de autonomia, crescente, e o que a gente deseja é que ela seja emancipada (Ramon).

Esse tensionamento, que ocupou grande parte do debate do grupo, reflete forte determinação da concepção assistencialista, funcionalista e pragmática da Universidade como lugar do saber legítimo a ser levado para os setores considerados por essa perspectiva como sendo ‘desprivilegiados’ da sociedade.

Sua presença, num primeiro plano das narrativas, evidencia essa força histórica. Entretanto, o debate e a insistência na reflexão deste ponto refletem a imersão das colaboradoras e dos colaboradores nos grandes temas de discussão da Extensão na universidade pública atual, presentes na própria Política Nacional de Extensão Universitária brasileira. Refletir sobre a relação universidade/sociedade e a produção do conhecimento é exercício basilar das atividades dos grupos extensionistas, que se

propõem a pensar politicamente essa relação universidade/sociedade no sentido de empoderar os sujeitos das classes populares e valorizar outras formas de conhecer que não pela ciência, além de problematizar as dimensões de poder envolvidas nessas relações.

O grupo entende a Extensão Universitária como oportunidade de agregar saberes e outras possibilidades formativas no espaço acadêmico. Entretanto, ao manterem em certa medida a dicotomia “teoria e prática”, reiteram a compreensão compartimentalizada entre ensino, pesquisa e extensão. Tal fragmentação insiste que a extensão é o lugar da prática, o ensino é o lugar da teoria e a pesquisa é o lugar da descoberta e conhecimento. Porém, falam também da Extensão Universitária como um dos espaços que pode permitir a realização de atividades interdisciplinares, superando a fragmentação do saber.

Segundo Roberto de Barros Freire, em seu texto *Ensino da pesquisa e da extensão: mitos e realidade*:

parece haver uma certa confusão sobre a função extensiva das Universidades, fazendo com que hora apareça como uma função redentora de ensino e da pesquisa “distanciados” das necessidades sociais, hora como único meio de integração da Universidade com o meio social, hora como uma mera assistência social, tentando fazer com que as Universidades cumpram uma função que caberia a outras instituições sociais e organismos governamentais (FREIRE, 2002, p. 72).

Podemos notar que as colaboradoras e os colaboradores conseguem refletir sobre a realidade social, pensar sobre o cotidiano e desenvolver um pensamento crítico e analítico através das atividades extensionistas. Ou seja, falam de uma experiência que produz saberes e buscam o diálogo constante com a teoria. Nossa hipótese é que a noção de teoria não se dissocia, nem se opõe à prática, mas procura sempre uma integração entre elas. Embora destaquem a teoria como parte relevante do processo formativo, ressaltam que o limite teórico não responde às demandas do cotidiano de atuação profissional. Acentuam, constantemente, a experiência prática como lugar privilegiado de construção de saberes capazes de responder de forma satisfatória aos desafios do cotidiano profissional. O constante falar sobre as experiências práticas leva à compreensão do lugar das mesmas na formação acadêmica, na qual as vivências foram essenciais. Somente pela prática é que se consegue falar da teoria. Contudo, embora haja sempre o destaque ao valor da prática para formação profissional, em certos momentos, a teoria aparece como a possibilidade de sustentar as reflexões que emergem da prática.

O que percebemos é que são muitas e múltiplas as experiências extensionistas na UFSCar. Algumas que se aproximam e outras que se distanciam, seja por concepções, metodologias e/ou participantes. De modo geral, entende-se Extensão Universitária como possibilidade de levar o conhecimento construído na Universidade para fora de seu espaço. No entanto, são múltiplas as suas definições e só podem ser estabelecidas a partir das matrizes político-ideológicas que a constituíram ao longo da história da educação brasileira. Num mesmo espaço universitário, as concepções de Extensão são múltiplas, como também múltiplas são suas práticas. Nesta perspectiva, além de pensar no que é Extensão Universitária e qual a função da mesma na Universidade, voltamos à questão de que, ao falarmos sobre Universidade precisamos compreender de que Extensão falamos também. Na Universidade que queremos, entendemos a Extensão como instrumento de flexibilização curricular e formação integral, de abertura da Universidade.

## **C - A PRÁTICA SOCIAL EXTENSIONISTA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE DELA EMERGEM**

Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender  
(FREIRE, 2002, p. 25).

Para discutir esta categoria, trazemos à tona três elementos centrais e complementares entre si. O primeiro é a Extensão Universitária como Prática Social. Aliados a ela temos os processos educativos que emergem desta prática social à luz da Educação Popular, e, juntamente com ambas, temos a experiência destes processos como práxis formativa. Segundo Oliveira et al. (2014), práticas sociais originam e são originadas por relações entre sujeitos e entre os ambientes em que vivem e convivem, constituindo-se em ações sistemáticas de grupos num determinado espaço/tempo onde se estabelecem como sujeitos ativos e plurais. Através da Extensão Universitária como prática social são construídas identidades, culturas e propostas de sociedade, através das quais os sujeitos se constituem coletivamente.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), vemos que os processos educativos emergentes carregam em si elementos populares pelos seus recortes de temáticas, metodologias e intencionalidades, que consideram e valorizam visões de mundo contra-hegemônicas, desconsideradas pelo domínio vigente, propondo construções coletivas de conhecimento e carregados de elementos como resistência cultural, social e epistemológica e de empoderamento local de suas formas de ser e estar no mundo. Quanto às práxis como elemento formativo, pautamo-nos em Freire (1997), que diz que todo ser humano é ser da práxis e que é só através dela é que se pode transformar as estruturas vigentes.

Assim, a construção desta categoria foi feita com base nas falas das colaboradoras e colaboradores que tratam especificamente dos processos educativos emergentes de suas práxis extensionsitas, entendidas nesta tese como Prática Social. As falas perpassam observações das/dos participantes acerca do que aprendem e apreendem na práxis extensionista, bem como o que podem observar de aprendizado dos demais participantes envolvidos nos projetos que coordenam, desvelando assim os processos educativos decorrentes desta prática social.

Na compreensão das ações extensionistas como práticas sociais, Bárbara exemplifica processos educativos como os da comunicação estabelecida entre pessoas

diversas e em ambientes diversos, e a possibilidade de troca de conhecimentos tanto ao longo das ações, quanto em eventos científicos de divulgação e discussão dos projetos. Também, como processos educativos, destacam-se o aprendizado na coletividade e a construção compartilhada.

Acabei indo apresentar esse projeto em vários locais, a gente aprendeu como comunicar, o que o projeto fazia em ambientes diferentes onde a gente era um “peixe fora d’água”, um ponto fora da curva, enquanto todo mundo falou de Minha Casa Minha Vida a gente apareceu com esse projeto e fomos muito assediados pelas pessoas, porque era muito diferente. A gente apresentou o projeto para as comunidades, era uma outra abordagem e esse projeto chegou a ir pra Itália e pra Portugal, um evento de questões urbanas, problemas da cidade, estava até o David Harvey, eram questões mesmo ligadas à moradia, mas a nível global, e o que significava isso em termos de capitais e, e cidades, né? O futuro das cidades, porque isso é um problema recorrente (Bárbara).

A Prática Social da Extensão Universitária origina processos educativos. É o que trazem os colaboradores e colaboradoras quando destacam que são muitas aprendizagens nesse processo, como aprender a lidar com questões burocráticas públicas, autogestão, interação, tensões e conflitos entre diferentes ideias e compreendendo alguns elementos como diálogo, interação, organização, trabalho em grupo e autogestão como processos educativos que emergem da práxis da Extensão Universitária. Essas experiências geram aprendizagens compartilhadas, trabalho em grupos, atividades de pesquisa e ações coletivas.

Promoção da autogestão dos coletivos, redução da nossa participação nesses processos de funcionamento do grupo e essas coisas todas a gente vai descobrindo, processamento de conflitos. Então, eu tenho o meu trabalho de ir mais fundo, que é a pesquisa relacionada a práticas culturais, onde se insere o consumo, nesse item mais amplo, a gente tem o mapeamento sobre que comportamentos, a gente espera de pessoas que estão em coletivos autogestionáveis, de pessoas como nós que fomentam isto, então a gente procura evidenciar essas práticas que são interessantes e promover essas práticas e vamos descobrindo muita coisa nesse processo (France).

Podemos perceber que os/as colaboradores/as compreendem a experiência como vital no processo de construção de conhecimentos através da Extensão Universitária, aliando suas formações teóricas à suas vivências nas atividades extensionistas de forma que possibilitem uma ampliação de suas experiências e enriquecimento epistemológico.

A experiência pra nós é a base de todo conhecimento, significa que todo mundo tem saber, e que para a gente aprender vai ter que viver as coisas. Às vezes, o menino fica na universidade muito tempo estudando e pensando nas favelas e nunca pisou numa favela. E quando ele pisa na favela todo aquele conhecimento que ele tem não serve para nada, ele tem que reaprender os códigos na vivência (Léo).

Nossos entrevistados nos mostram suas concepções de que são muitos os processos educativos que se desenrolam da Extensão como prática social, compreendendo que na experiência se constroem importantes conhecimentos abrindo-se a novas questões e ao diálogo. Essas vivências fazem com que saiam do lugar de conforto e se envolvam com outros lugares que não os seus, compreendendo o mundo sob outra ótica. De igual forma, levam a entender que há aprendizados em muitas dimensões, com o outro, sair de seu lugar e prestar atenção em outras perspectivas de mundo, como um processo de conscientização.

Percebemos, assim, que a aprendizagem dialógica surge como processo educativo central, ainda que sejam processos em andamento e nem sempre sistematizados como questões educativas. Fred relata que, nas atividades de que participa, há processos educativos diversos, porém, entende que não acontecem de maneira ideal.

Está sendo construído um processo educativo, é realmente algo que tá surgindo daquilo, daquela relação, surge da relação. Inclusive é um algo que tem “pernas curtas”, por uma outra limitação do projeto, que não é o tempo. Uma limitação é o tempo, que acaba minando as relações de confiança, etc e tal (Fred).

Para Fred, há processos educativos em curso nos projetos de Extensão de que participa. Porém, entende que a limitação do tempo atrapalha no estabelecimento de relações de confiança com os participantes e com isso atrapalha também a emergência de processos educativos. Ao falar afirma que as atividades de Extensão vão muito mais além da Universidade, agregando também pessoas não universitárias (não só no ato das atividades, mas em todo seu processo de planejamento, execução e avaliação), traz o Método de trabalho como importante caminho para tal, destacando as ações através de situações-problema, com o objetivo de que os participantes alcencem o protagonismo da práxis.

Ao falar das possibilidades de ações e aprendizagens, Ramon conta que os papéis que assumem já aprimoram suas práticas como docentes, bem como paradigmas e epistemologias. Através das relações cotidianas na Extensão há aprendizagens mútuas que abarcam muitas áreas do conhecimento, tendo o diálogo como estratégia de superação da hierarquização. Nesse sentido, há a perspectiva de que os interesses de trabalho passam de objeto de pensamento a temas de interesse de investigação.

As colaboradoras e os colaboradores vão marcando em suas falas, novamente, a questão da integralidade entre ensino, pesquisa e extensão quando a ação leva à teoria e

a teoria leva à ação. Eles entendem a Práxis como construtora de conhecimentos. Entre o saber e o saber fazer em sua formação, Ramon fala sobre técnicas e teorias nos trabalhos que desenvolvia na universidade e da proposta de unir funcionários e estudantes para trabalho em conjunto nas comunidades, via projeto de Extensão, entendendo a equipe diversa e multidisciplinar como potencializadora das ações e processos educativos na Extensão Universitária.

Diante disso, apresentam a compreensão da experiência como caminho contínuo de aprendizagem, unindo-se à coletividade e à multidisciplinaridade sobre cada uma das temáticas com as quais trabalham. Entendem que as experiências coletivas e multidisciplinares são potenciais construtoras de conhecimento.

Eles têm um processo participativo, aí começaram a decidir se querem formar o coletivo, como organizar, fazer as comissões de compra, comissão de canteiro e durante esse processo também discutiam arquitetura, como é que vai ser a moradia: quantos quartos, vai ter cozinha, quantos banheiros, varanda, enfim, foi um processo muito participativo para decidir a arquitetura e o sistema construtivo. Isso aí também é uma coisa que não é convencional nas políticas públicas de moradia, porque a população recebe a casa pronta (Ramon).

Sara, também afirma que são muitos os processos educativos originados do trabalho extensionista, a começar pelo aprendizado dos estudantes para sua formação, principalmente se bem articulado com ensino e pesquisa. A participante fala também do seu aprendizado como professora e os de toda equipe da comunidade. Compreende a Extensão Universitária como construtora de processos educativos como aprendizado coletivo e articulação com o ensino e com a pesquisa.

Acho que são em vários sentidos; aí tem o próprio processo educativo do aluno extensionista, que não dá para ignorar que está em formação e que aí, se o tripé estiver bem articulado, também está para ensino, há indissociabilidade. Entendendo essa lógica dialógica acho que aí acontece em todas as relações possíveis, então, no caso eu como professora, como pesquisadora, também nesse processo educativo, os alunos da graduação (Sara).

O engajamento em atividades de Extensão Universitária fortalece a formação e a prática formativa, bem como mobiliza a busca por conhecimentos que sustentem a prática de trabalho. É um movimento cíclico que envolve problematização de questões, busca de teorias e práticas adequadas e o estabelecimento de relações e práxis - movimento dinâmico de produção de saber onde a experiência é construtora de conhecimentos em práxis significativas.



O retorno que a gente tem recebido dos nossos próprios alunos, do quanto fortalece a formação para a prática, também do ponto de vista de mobilizar o aluno a procurar referenciais teóricos que possam sustentar aquela prática, que possam referendar a prática. Acho que forma um ciclo de como é que a gente problematiza as questões que já estão postas, mas também como que a gente alia através da teoria e da prática e problematiza, dando movimento para essa produção de conhecimento (Sara).

Sobre aprendizados, Beatriz destaca sua compreensão de que:

(...) essa é uma aprendizagem muito grande para nós, porque nós aprendemos com eles, nós não levamos as nossas regras e eu acho que isso é muito importante no grupo porque as vezes até aqui, depois a gente nota uma mudança de postura. Então acho que a gente aprende isso, aprende muito, eu acho que aprendemos a aguçar o olhar sobre no espaço que a gente está (Beatriz).

E continua:

(...) discutem o tom de voz, a roupa que a gente pode ou não usar quando vai para esses espaços: dependendo do sapato, ele vai apitar a hora que você passar pelo de metais e você não vai entrar de chinelo de dedo, que é o que existe lá; então da segunda vez você já sabe que o seu sapato não vai poder apitar, porque são coisas que no principio a gente não pensa, porque a gente passa pela revista igual todas as outras pessoas que passam, uma pessoa vai te acompanhar e se você precisar tirar a roupa que você está usando, a calça jeans, que tem um detalhe, você vai usar um jaleco que é o que todo mundo lá dentro usa. Então essas aprendizagens para o grupo, elas são muito ricas. Vão chegar lá inseguros, não sabem o que vão ver, fazer, conversar, a gente vai se despindo desse medo que é criado pela própria mídia, pelo que a gente ouve dizer, então, as praticas sociais que existem lá dentro são muitas, a gente tem focado, todas são educativas, eles têm oficinas de trabalho e de leitura, tem a escola, jogos, atendimento de saúde, assistente social, advogado, são práticas sociais educativas (Beatriz).

Fica destacado que os alunos apresentam a compreensão dos processos educativos e Educação Popular como momento de escuta, respeito, compreender e estar com o outro, fortalecendo diálogos e relações, e ampliando a dimensão da vida e do ser humano. Nesse sentido, também se busca superar a ideia de arrogância da academia na perspectiva de romper com a visão da universidade como “torre de marfim” do conhecimento, colocando-a em discussão quando se fala em outras possibilidades.

Trazem, ainda, a questão de onde se educa e como se educa, como assinala Beatriz, destacando que se todos os espaços podem ser educativos, é necessário compreender os espaços de restrição e privação de liberdade também como espaços educativos. Surge então o questionamento: punir é educar? Ou há como pensar outras formas – que não a punição – para educar nestes espaços?

Quanto à Extensão como Práxis formativa e formadora, os colaboradores e as colaboradoras falam das constantes tentativas em aliar teoria e prática nas ações e reflexões extensionistas, entendendo-a como construtora de processos educativos e experiências de formação crítica dos envolvidos frente às questões e aos desafios que surgem através de demandas cotidianas. O grupo ressalta a extensão como espaço de ressignificação teórica e formativa, como possibilidade de professores, estudantes e membros da comunidade acadêmica e externa trocarem e produzirem saberes no cotidiano, através do diálogo e da experiência para tecerem, assim, processos educativos. Fred, por exemplo, fala da relevância de que os participantes tornem-se protagonistas das atividades, dizendo que é válido o estabelecimento de novas relações entre universidade e sociedade para que seja superada a perspectiva vertical. É preciso que esta perspectiva se torne horizontal e dialógica na medida em que todas as vozes são ouvidas através do trabalho coletivo é que é sua perspectiva de trabalho.

O que eu acho que é o grande “start” do processo, é quando o acionador deixa de ser a gente e começa a serem eles. É quando as pessoas começam a demandar de fato. Quando alguém (...) começa a chegar aqui e falar: “olha a gente tem este problema e a gente sabe que vocês podem ajudar, que vocês precisam construir uma solução junto com a gente. Então já muda, não é a gente (Fred).

Para os colaboradores, os projetos de Extensão que coordenam possibilitam a construção de importantes meios de busca por direitos e melhorias na qualidade de vida. Eles compreendem que ações de auxílio e parceria com populações mais vulneráveis impactam diretamente em melhoria de suas vidas cotidianas, bem como, possibilidade para os profissionais da área reverem conceitos de sua formação inicial, superando (quem sabe) o abismo entre a teoria de formação e a realidade de profissão.

Só a extensão para a gente poder olhar de uma forma diferente, menos preconceituosa, preconceito vem da própria formação. Quando eu ouvi falar em autoconstrução, eu até arripei, aí você vê, para minha formação, eu fazer um projeto que não coloco o arquiteto como o cara que vai projetar e construir, e a construtora, como é que fica? Foi muito impactante e um dos trabalhos que eu tive que fazer para meu orientador, era um texto que argumentasse a favor da autoconstrução, com base em tudo que eu havia vivido, que ia contra todos os meus princípios e tudo o que eu achava que eu sabia. Então é essa desconstrução dos conceitos que a gente carrega sem nem saber por que (Bárbara).

Nesta perspectiva, os projetos de Extensão em pauta se orientam na busca de que a população parceira torne-se protagonista do trabalho, construtora de seu próprio bem viver, construindo legitimamente seus modos de produzir conhecimento, sem

discriminação de saberes e práticas. Seguem também na busca de que não reduza a crítica pela crítica, privilegiando, sim, a desconstrução para reconstrução de outros modos de pensar e fazer, numa perspectiva horizontal. Segundo Dussel (1977), a vontade de viver é como impulso humano necessário, tendo na denúncia a essência da rebeldia e do anúncio a dias possíveis, que apresentem o futuro como possibilidade para o novo e ameaça ao dominante, que se pretende eterno.

Isso não é consensual, é uma luta anticapitalista. Venho pautando dessa maneira, é luta anticapitalista, aquilo que eu, o capitalismo já fez, que degradou, que explora, é a nossa crítica, todo mundo tem esse lado; e o que nós estamos fazendo para desconstruir e colocar um outro modo de produção, de organização da sociedade, de Universidade, daquilo que a gente vai. Então, é uma luta anticapitalista mesmo e a gente sabe que cada vez o capitalismo fica mais forte e nessa posição que nós estamos vivendo, então vai nos colocar nesse embate aí que às vezes é um embate de resistência, mas as vezes também fortalece a nossa ação (Ramon).

É assim também o trabalho realizado por Lana, que através da experimentação da dança, não busca formar bailarinos e bailarinas, mas sim de se conhecer na dança e nela também reconhecer o outro, usando-a como produto e produtora de conhecimentos. A entrevistada apresenta a Dança como princípio educativo, promotora de saúde e corporeidade.

Eu comecei com as danças circulares aqui como disciplina optativa, não, eu acho que extensão primeiro, aí disciplina optativa, ACIEP. Então, as coisas se misturam, porque no projeto de extensão o convite é para todo mundo, é aberto para todo mundo. Nós estamos com esse prédio caindo aqui, reformando, então a gente tem um núcleo de promoção de professores, então aí fica um lugar um pouco longe daqui, aliás, é o avesso dessa Universidade, eu fico na última rua praticamente. Aqui é ótimo, mas daqui a pouco eu estô indo para lá, fico afastada, a distância dos lugares também, assim, as pessoas que estão aqui vão subir? Não vão, né? Só aqueles que têm a disciplina obrigatória, os que tem a disciplina obrigatória já estão lá, mas, mas aí o que eu percebo é que vem mais pessoas da comunidade, da cidade e, claro, foi criando uma cultura, né? (Lana).

Na compreensão de nossos colaboradores e colaboradoras, a Extensão Universitária é uma grande oportunidade formativa, principalmente para estudantes – há sempre estudantes em atividades extensionistas – bem como para toda equipe. Formadora e formativa, a Extensão pode ser produtora de conhecimentos importantes principalmente se via projetos contínuos com maior qualidade pelo compromisso firmado coletivamente. Como conta Odete, que atualmente vê o projeto que coordena com mais qualidade, pois atende a maior diversidade de participantes, ela usa da gestão compartilhada e do aprendizado mútuo, coletivo, com parcerias com ONGs e Ecovilas.

Eu vejo mais a extensão, porque quando envolve os estudantes, está fazendo formação, quando envolve estudantes fora da disciplina é extensão, quando só eu que vou parecer uma extensão sem os estudantes é estranho. Quando eu vou com os estudantes nos centros comunitários eu agradeço demais as pessoas porque elas também fizeram a formação dos estudantes junto comigo, as pessoas que estão lá. Hoje o projeto está de um jeito muito melhor, no sentido de diversidade, de conhecimento, de perspectiva, de possibilidades de dar certo, porque ele tem uma gestão compartilhada, aí isso vai me ensinando. Eu acho que a extensão é um conceito muito da Universidade, numa perspectiva de diálogo, então é mais estar junto como um braço ou uma extensão (Odete).

O que mostram nossas colaboradoras e colaboradores é que eles veem na Extensão uma possibilidade de formação profissional para além das disciplinas curriculares, com maior flexibilidade e outros modos de organização, planejamento, execução e avaliação. Enquanto a disciplina tem mais barreiras e organizações mais limitadas, a Extensão amplia e flexibiliza os currículos universitários, aprofundando a produção de conhecimento como função central da Universidade, enquanto instituição.

Odete, por exemplo, chama isso de “pedagogia da vivência”, na medida em que considera que os extensionistas aprendem vivendo experiências como as discussões nacionais sobre a Tenda Paulo Freire, que deslocam espaços de vivência, questionam as vivências e as rearticulam. A entrevistada traz a vivência como central para construção e elaboração de experiências formativas e de articulação, contanto que percebe que em cada lugar a Educação Popular se articula de algum modo à Extensão, entendendo-a como um dos instrumentos de fortalecimento da Educação Popular nos espaços universitários e na relação com as comunidades.

Isso é uma coisa que eu acho que está muito interessante. Chamo de pedagogia da vivência, porque a gente vê nas discussões nacionais em relação a tenda Paulo Freire um deslocamento para o espaço das vivências, aquele espaço que ele consegue tocar mais, deslocar mais a pessoa. Então eu tenho visto isso como bastante interessante, a extensão na educação popular, ela, em cada lugar tem uma porta de entrada, uma ação mais visível, aqui essas práticas populares da saúde, na Paraíba a extensão popular. E aí você tem lugares que é uma prática do serviço. Vê no Ceará, você tem a tenda. O espaço Ecobé, que é ligado junto ao serviço de saúde, você tem toda uma trajetória. Então cada lugar é uma história diferente (Odete).

Ao agregarem valor à experiência em Extensão Universitária como produtora de conhecimentos, os colaboradores e colaboradoras colocam como campo de produção de outros tipos de formas de conhecer, o que permite questionar as visões hegemônicas de ciência, as quais, como analisa Boaventura Sousa Santos (2010), desperdiçam os saberes da experiência ao colocá-la a margem da Ciência. Entretanto, quando há ainda resquícios

de elementos que distanciam teoria e prática, cremos ser esse o reflexo de uma academia de postura dicotômica que mantém por vezes a concepção hegemônica de conhecimento.

Partimos do pressuposto de que não se apreende teoria sem o vivido, bem como não se reflete sobre o vivido sem a construção e a apropriação de aportes teóricos. Cabe-nos discutir a constituição do pensamento frente à relação sujeito-mundo e as condições de construção da experiência prática, bem como problematizar a constituição dos sujeitos frente às experiências, entendendo-as como lugar de produção de subjetividade. A aprendizagem experiencial implica num conhecimento orientado pela observação e pela interpretação das interações sociais (JOSSO, 2004).

Os/as colaboradores/as destacam a prática extensionista como vantagem, sendo ela a possibilidade de inserção na realidade, pois permite construções acadêmicas que possam dar espaço a outros saberes para além dos saberes hegemônicos, cristalizados, que não dão conta de demandas e questões cotidianas. Há clareza de que os saberes e os conhecimentos são formas de poder e que há profundas lacunas no saber legitimado pela universidade, já que este é produzido, muitas vezes, de maneira encastelada e distante do cotidiano das comunidades. Outra forma de dimensionar a relação “conhecimento e poder” apresentada pelo grupo foi a explicação de que a extensão oportuniza a possibilidade de trazer o público para a Universidade e levar a “Universidade” para as comunidades locais, numa proposta de atuação que almeja a construção de saberes e conhecimentos e que seja constituída com as demandas dos sujeitos (ativos e propositivos) com possibilidade de empoderamento dos sujeitos locais

Quanto ao destaque concernente às diferentes possibilidades de saberes, bem como à oportunidade de estabelecimento de relações entre estes, os colaboradores e colaboradoras destacaram o diálogo como melhor maneira para que a ação extensionista ocorra em prol dos sujeitos aos que se destinam os projetos e programas de extensão, possibilitando a relação entre saberes acadêmico e da comunidade. O diálogo foi assumido como uma estratégia de horizontalizar saberes desiguais, forma de democratizar as interações entre esses sujeitos, já que são necessárias para os projetos de ação da universidade e da comunidade possam se tornar um projeto em comum.

Segundo Mejía (2018), a Educação Popular tem a realidade – e a leitura dela – como ponto de partida, implicando na opção da transformação das condições reais que produzem injustiça, exploração, dominação e exclusão, como opção ético-política, construindo caminhos de empoderamento para excluídos e desiguais, via mediações educativas, diálogos e negociação cultural.

Há, nesse ínterim, o reconhecimento dos povos originários e das minorias, propondo olhar atento às suas leituras de mundo, a proposta de resistência cultural a partir do Sul e da exterioridade que recupera a força das existências que nela habitam como criadoras e não repetidoras. O Sul se configura, então, como aposta contextual, epistemológica e política, muito além do geográfico. É um Sul historicamente marcado por domínio, violência e exploração, mas que na exterioridade resiste e constrói alternativas de ser e viver. Assim, cremos que a Educação Popular é uma proposta educativa que disputa com outras propostas, também educativas, a capacidade/possibilidade de orientar os sentidos da sociedade (MEJÍA, 2018).

Alguns dos/as colaboradores/as destacaram, ainda, que as atividades que realizam partem das demandas dos sujeitos e comunidades locais com os quais se propõe a trabalhar, ressaltando a articulação entre a equipe de trabalho e o público-alvo no sentido de construções de diálogos e atividades participativas. Essas atuações se dão a partir da necessidade dos sujeitos locais, bem como a construção de outras propostas e projetos com base nas demandas e nas trocas com as comunidades.

A proposta de valorizar a prática enquanto possibilidade de formação não envolve a ideia de ignorar os saberes ditos científicos. Pelo contrário, ressalta as possibilidades de encarar a formação sobre outras perspectivas, articulando o vivido e o pensado numa perspectiva crítica e formativa. Através das experiências extensionistas há a possibilidade de tecer outros saberes, para além do conhecimento universitário encastelado, legitimado na universidade. As práticas de Extensão, enquanto práxis, são tecidas nas relações experienciais. Assim, entendemos a Extensão Universitária enquanto possível práxis formativa relevante nas trajetórias.

Ao nos referimos à *práxis*, queremos reforçá-la como forma de pensar a relação teórica e prática acadêmica, levando à compreensão das condições de produção e à ação do conhecimento. Assim, ela é uma atividade real e subjetiva, fundada na relação com o mundo, com fins de transformação por meio da produção de pensamento/ação (VÁSQUEZ, 1977). Assim, compreendendo juntos, nós e nossos colaboradores, a Extensão Universitária quando encontra-se com a Educação Popular é uma estratégia de existência e resistência coletivas, que reconhecem as experiências sociais saberes. Diante disso, entendemos a Extensão Universitária como prática social construída coletivamente por grupos engajados em cada uma de suas temáticas específicas e para além dos hegemonicamente dominantes.

## **D - EDUCAÇÃO POPULAR: EXTENSÃO COMO PRÁXIS DE (A)GENTES DE TRANSFORMAÇÃO**

Os amores na mente, as flores no chão. A certeza na frente, a história na mão. Caminhando e cantando e seguindo a canção. Aprendendo e ensinando uma nova lição (*Pra não dizer que não falei das flores*, Geraldo Vandré, 1968).

Como fio condutor deste trabalho, junto à Extensão Universitária, motivo e motivador desta tese, trazemos a Educação Popular como espinha dorsal que percorre todo texto apresentado e que agora trazemos ao diálogo com nossas colaboradoras e nossos colaboradores. Esta categoria foi composta por falas de nossas colaboradoras e nossos colaboradores que aglutinam enfim os (des)encontros dos projetos de Extensão Universitária que coordenam com a Educação Popular. Entendendo esta última como práxis educativa que valoriza saberes do povo e suas realidades, implicando no desenvolvimento de um olhar crítico e transformador e possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica. Assim, nesta categoria, passamos por temáticas como paradigmas emergentes na Universidade, Educação Popular, Extensão Universitária e Educação Popular e a relação entre conhecimento e transformação social.

Ao adentrarmos a questão da Educação Popular e suas atividades, passamos a trazer a problematização do conceito de Popular e seus usos variados na busca pela compreensão de que seja Popular quando tratamos de Educação Popular. Ao longo das problematizações e busca por definições, precisamos lembrar que Popular é um adjetivo que cabe significados diferentes. Nesse sentido, precisamos propor uma definição do sentido que adotaremos para Popular nesta pesquisa, trazendo a tona à necessidade de se debater mais profundamente a palavra e o conceito.

Nossos/as colaboradores/as mostram entender a Educação Popular como abordagem educativa transversal, de formação de diferentes tipos de pessoas, informal ou formal, na Universidade ou não, como determinante para princípios e práticas diversas em intencionalidades e metodologias, e como condicionante de práxis alternativas de educação e trabalho. Fred traz como destaque a “quebra de hierarquia” como ponto fundamental, dizendo ser ela a contra-corrente da Educação Bancária, através da qual é possível um conhecimento que caminha em via de mão dupla e que possui o diálogo como base.

Tem alguns termos que eu acho imprescindíveis para uma educação ser popular, a primeira é a quebra de hierarquia, se existe a figura do educador que está sentado ali na frente, aquilo que eles chamam de educação bancária, né? [...] Não existe mão única, não existe o professor que ilumina os alunos com seu vasto conhecimento [...]. É uma relação entre iguais, isso é um pressuposto básico, indissociável da educação popular (Fred).

Através da Educação Popular é possível compreendermos que há outras formas de conhecimento para além do científico, trazendo assim a oportunidade de pensar para além da Universidade. Numa perspectiva contra-hegemônica de compreensão de mundo, esses posicionamentos trazem uma ideia de alternativo, ao tratar de suas temáticas como anticapitalistas na medida em que têm na sua base o questionamento dos padrões condicionados pelo mundo moderno, padrões geográficos, étnicos, territoriais, sexuais, sociais, econômicos, culturais e epistemológicos. Assim, o entendimento é o da Educação Popular como corrente de pensamento que luta em favor de todos os conhecimentos como legítimos - proposta anticapitalista, que questiona preconceitos e conceitos.

É anticapitalista, eu acho que é um pouco questionar esses tabus, esses preconceitos, dos conceitos que a gente não questiona mais. Por que o mercado imobiliário? Por que construir casas populares lá fora da cidade? Por quê? Por que que essa é a lógica. Então a gente pega aquilo que está dado e aceita como dado inquestionável, a gente não acha que não pode ser feito de outra maneira, é, não é porque é lei, que é imutável, né? Então há várias coisas, essa hegemonia que se criou, é um pensamento hegemônico (Bárbara).

Ao falar de outras perspectivas de trabalho, nossos/as colaboradores/as trazem a busca por superar o positivismo e a ideia de ciência única, trazendo à tona conhecimentos possíveis fora desse eixo, outros modos de vida. Essas experiências práticas formativas são significativas para eles na produção de conhecimento hegemônico e contra-hegemônico. Trazem a Educação Popular como processo educativo que rompe com a tradição educacional ocupada apenas com uma minoria social, uma elite opressora, conferindo apenas a ela conteúdo social e dimensão ativamente política e afirmando, assim, uma cultura de classes.

Assim, vemos a Educação Popular como esforço de mobilização e capacitação técnica e científica das classes populares para exercício de poder, do poder popular (FREIRE; NOGUEIRA, 2005). Segundo Freire e Nogueira, “há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras. Há lutas cotidianas, lutas diárias de busca pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência” (FREIRE e NOGUEIRA, 2005, p. 27).



Eu acho que é um conjunto de pressupostos que tendem a subverter o positivismo, ou seja, a ideia de que existe um conhecimento dado único. A gente tenta cortar isso, se a gente quer conhecer a vida nas ruas a gente sabe que a gente compreende que eles sabem a gente não sabe, estar lá é aprender com quem sabe e ao mesmo tempo quando a gente sai do trabalho de campo com o aprendizado que a gente esteve lá que é um aprendizado metódico né registrado em nota de Campo e entrevista etc. documentação cotejamento por bibliografia e tal, a gente sai do campo e vem para cá para elaborar um saber que o pessoal da rua não sabe então ter eles próximos daqui para trocar esses saberes é um ponto que a gente sempre tenta prezar (Léo).

Em sua compreensão sobre Educação Popular, Léo entende a Educação Popular como perspectiva educativa ligada às classes populares, socialmente vulneráveis e simbolicamente minoritárias, com vistas à transformação social e à superação de suas condições de vida. O horizonte de seus trabalhos está ligado a uma perspectiva de valorização de todos os conhecimentos produzidos e da troca entre eles como comunicação e tradução, tendo a experiência como viés fundamental e buscando superar uma perspectiva vertical, assim como desnaturalizar desigualdades sociais e epistemológicas.

Emerge a concepção de Educação Popular como um movimento contra-hegemônico, que visa superar a hierarquia de pessoas e de seus saberes sob a perspectiva de uma construção dialógica de conhecimentos, de relação entre iguais, colocando a pauta das transformações sociais nas mãos do povo, sob princípios da resistência em comunidades em vulnerabilidade social com objetivos de transformação. O conceito de Popular segue sendo problematizado, com destaque aos cuidados com o uso do mesmo para que não seja pejorativo frente as populações que nele se encaixam.

É importante que nunca se use o termo popular como um termo para pessoas pobres de alma, não são, eles podem ter, elas são economicamente desfavorecidas, mas são ricas de saberes, ricas em conhecimento e isso eu acho importante, para que o popular não fique nessa linha do “marginal”, aquele que não tem valor para lutar para sociedade, não, eles são pessoas que tem um saber que nós da sociedade hegemônica já esquecemos (Esther).

O que é Educação? O que é Popular? E o que é Educação Popular? É preciso entender, separadamente, cada um dos conceitos para entendê-los melhor e para conjugá-los. Apoiando-nos em Paulo Freire, a Educação é o que se dá na relação, na vida, no cotidiano, na formação humana que se dá nas relações, na subjetividade, nas culturas e nos sujeitos. Odete nos ajuda, neste íterim, ao analisar o Popular sob a perspectiva de Totalidade e Exterioridade de Dussel, entendendo que Totalidade é a visão de mundo que parte da ideia de que só há um conhecimento válido sobre o mundo, e que fora dele não

há mais nada. Logo é possível compreender como Popular aquilo que encontramos na exterioridade.

Dussel traz uma contribuição importante, se você pensar a história da educação popular que é uma perspectiva de América Latina e de colonização do pensamento, que antecede a colonização de terras, primeiro preciso compreender que há um outro, chegar lá e poder fazer uma colonização de terras, não é uma coisa que vem depois. Essa perspectiva que a gente herdou, da colonização, ela absolutiza esse saber. Aí você tem toda uma construção da própria ciência, que constrói o positivismo também e que vai dando essa visão de ciência, do que ele fala. Do “penso, logo existo” para “conquisto, logo existo”, né? Que vai trazendo essa colonização do saber (Odete).

Dussel (2007) tece 20 teses da ordem política vigente à transformação crítica do político numa proposta de nova ordem. Traz a política como totalidade e a corrupção como causa do fetichismo do político pelo poder num campo atravessado por forças diversas e sujeitos com vontade de poder. Entendemos que todo exercício de poder institucional deveria ter como primeira e última referência o poder da comunidade política, do povo; mas sabemos que, no exercício da realidade, o povo, nesta democracia, se limita muitas vezes à escolha dos representantes via voto.

Por ser um conceito amplo, sem lócus nem sujeitos determinados, Popular é também surpreendente, pode estar em todo lugar, condicionado à sua intencionalidade e metodologia de trabalho, não se limitando a ser fora da Universidade, nem dentro. Assim, Popular é práxis teórico-metodológica direcionada à construção de uma sociedade justa, independentemente do espaço em que acontece, e condicionada pela intencionalidade dos sujeitos que a protagonizam.

Odete critica as adjetivações “popular” e “não popular” como formas limitantes e até excludentes de tratar o conhecimento, dizendo e exemplificando que há tipos diferentes de trabalhos, bem como objetivos, e que é muito complexo avaliar cada um sob apenas um olhar. Popular é múltiplo. O povo é o sujeito do poder, é a comunidade política. “No campo político o poder do povo (potência) objetiva-se ou aliena no sistema de instituições políticas produzidas historicamente durante milênios para o exercício de tal poder (potestas)” (DUSSEL, 2007, p. 35).

O lugar onde estamos é crucialmente uma questão popular: onde se está? a serviço do que se está? que relações são ali estabelecidas? Logo, Popular é um exercício constante de reflexão da práxis, e o lugar onde estamos e a que(m) nos dirigimos e trabalhamos

refere-se diretamente às nossas intencionalidades e relações estabelecidas, exigindo um exercício crítico constante.

Odete sugere buscarmos compreender a Educação Popular sob a ótica latino-americana que propõe a superação da colonização do pensamento para dominação dos sujeitos e territórios. Para colonizar é preciso compreender que há um Outro e que esse Outro é “menos” e por isso posso dominá-lo, absolutizando o saber e conceitualizando a ciência positivista a colonização do saber.

Ela cita Dussel novamente ao falar da ideia de Transmodernidade<sup>60</sup>, perspectiva a partir da qual países ditos periféricos têm sua cultura, história e sujeitos desqualificados para então poderem ser explorados. Numa perspectiva individualista, expropria-se a vida humana, colocando a cultura colonizadora como centro do mundo e transformando todo resto e “não ser”, dando ao outro o tom do estranhamento, do se chegar, estranhar e então assumir uma postura.

A colonização desses países, ditos periféricos para exploração, desqualificando aquelas pessoas como pessoas. Aí, isso é feito, mas se pensa que, isso como cultura, mas não como uma cultura que me ensina e aí essa cultura ou essas pessoas, elas ficam como meios para concepção de um projeto de bem estar que é individual, que não é coletivo e que, acima de tudo, expropria a vida humana, possível pra todos e possível pra nós mesmos. Expropria a vida da terra e, ao fazer isso. Se colocar ao centro totalizando essa perspectiva de mundo, existe aqueles que estão fora da perspectiva de mundo e se apresenta para esse outro absoluto avisado e esse outro acho que toma um susto, né? Que fala assim: quem é esse? e diz “olha eu aqui” e, a partir desse estranhamento, uma postura possível é assim: o que você quer? (Odete).

A política é, ou ao menos deveria ser, acima de tudo, uma práxis em vista do crescimento da vida humana e da comunidade do povo, da humanidade, tendo a democracia como princípio. A ordem política vigente produz as vítimas, e dessas vítimas, quando o sofrimento torna-se intolerável, é que surgem e se organizam movimentos de contestação e desconstrução através do poder popular.

Se todos os setores da comunidade política tivessem completado suas demandas, não haveria protesto social nem formação de movimentos populares que lutasse pelo cumprimento insatisfatório de suas necessidades – de alguma dimensão da vida ou da participação democrática – que a luta pelo reconhecimento se transforma frequentemente em mobilização reivindicatória

---

<sup>60</sup> Transmodernidade como projeto de superação da razão moderna, na medida em que esta se reduz em razão eurocêntrica pela transcendência. Transcender é afirmar a alteridade co-essencial para a Modernidade. Não é negar a modernidade nem sua razão, mas é colocar lado a lado as diferenças existentes na Modernidade e promover sua realização de modo co-solidário. Este projeto, como afirma Dussel, não é pré-moderno, nem antimoderno, nem pós-moderno: ele é transmoderno. Ou seja, transcende-se a negação da alteridade pela negação do mito moderno e reafirma-se a possibilidade da convivência solidária entre diferentes. Ideia de superação da razão moderna sob a ótica de outras razões possíveis (DUSSEL, 2007).

(que não esperam a justiça como dom dos capitalistas, mas sim como conquistas dos próprios movimentos). Haverá tantos movimentos quanto reivindicações diferenciais (DUSSEL, 2007, p. 89-90).

Surgem, pois, movimentos com consciência de suas urgências e exigências. Pelas diferentes reivindicações surge a necessidade de elaboração de uma categoria que agregue a unidade (na diversidade) de todos os movimentos. Povo se torna, assim, categoria política complexa e imprescindível. O povo, como potência, estabelece uma fratura na comunidade política quando se organiza insatisfeito com sua condição, transformando-se em ator coletivo, bloco social com ideal libertador fortalecido por sua vontade de viver, historicamente negada pela vontade de poder do capitalismo vigente, que fecha-se em torno de si própria como totalidade, excluindo tudo aquilo que não lhe é semelhante.

Superar o eurocentrismo da Modernidade colonialista pela afirmação da multiculturalidade dentro da população de um sistema político nacional. O princípio poderia enunciar-se: devemos apoiar a identidade cultural de todas as comunidades incluídas dentro do sistema político, e defender a diferença cultural quando se tenta homogeneizar as culturas e as línguas da população da dominação de uma delas com a exclusão das outras (DUSSEL, 2007, p. 107).

Uma das grandes críticas construídas pela Educação Popular é a que Freire chama de denúncia da realidade opressora, seguida do anúncio de um inédito viável, (como Dussel lembra) de um deslocamento crítico da realidade, da perspectiva de construção de um outro mundo – que ainda sim terá vítimas, mas que pode ser mais orgânico – falando então de um mundo mais próximo de ser junto. Vemos, então, a importância e o comprometimento da Educação Popular como intencionalidade pedagógica e teórica, sendo ela comprometida com transformação social via condição de superação da condição de oprimidos.

É nesse sentido que Beatriz trata da questão do envolvimento com a Educação Popular, voltando sua compreensão da Extensão Universitária como compromisso social da Universidade que se abre à sociedade, estabelecendo compromissos com a transformação da realidade concreta.

É um compromisso social, é uma mola propulsora, é uma demanda, um papel social da academia, é uma demanda e um desejo pessoal. Então, não dá para gente fazer qualquer outra ação na academia se a gente não rompe o muro de que a academia pode ser um castelo. O papel de estar por fora dos muros é que revela o caráter do ser extensionista independente de como a gente vai ser ou não avaliado nesse tripé, então assim, eu me coloco muito mais como professora em sala de aula, muito mais como extensionista e, disso tudo, surge uma educadora que também pesquisa (Beatriz).

Beatriz apresenta o entendimento de que há mais de uma compreensão do que venha a ser Educação Popular, ou seja, de que esse conceito é historicamente polifônico e polissêmico, cuja variedade coexiste nos dias atuais, porém com representações mais solidas. Para ela, a compreensão de Educação Popular é a que se constrói em conjunto com o outros em diversos espaços, entendendo que Popular ou não é relativo e varia de acordo com os contextos, concepções e metodologias de trabalho, sendo práxis coletiva que adentra diversos contextos, concepções e formas de trabalho.

Relacionando seus projetos extensionistas à Educação Popular, nossos colaboradores passam a construções entre tais elementos, como Bárbara, que diz que o Projeto que coordena certamente é construído nas bases da Educação Popular, tendo em vista que, ao trabalhar com Economia Solidária, trabalha com a formação de coletivos e empreendimentos econômicos solidários baseados na autogestão. De acordo com ela, para autogestão, é necessário o processo de emancipação das pessoas, o que se constitui o elemento que liga a Educação Popular como princípio. Os dados mostram que os trabalhos de Extensão Universitária cujas bases estão assentadas na Educação Popular envolvem-se, em sua maioria, com grupos e pessoas de comunidades com maior índice de pobreza, alinhando-se por questões sociais e de vulnerabilidade.

Ao preocupar-se com o que é urgente para melhoria da realidade e para o processo de emancipação do grupo de seu trabalho, compreendem a Educação Popular como princípio e como proposta como um diálogo não só possível como também necessário na compreensão de projetos associativos em relação aos processos sociais organizativos, discutindo processos de elaboração e socialização dos conhecimentos voltados para o desafio de uma práxis de transformação social, numa perspectiva coletiva e solidária.

Porque economia solidária é baseada na educação popular, não tem como dissociar uma coisa da outra, porque assim, a questão de moradia, principalmente, é tão urgente. E a gente pôde perceber que, através do projeto, muitas coisas aconteceram; E são coisas que aconteceram graças a educação dessas pessoas, da emancipação delas, elas já estavam lá antes da gente chegar e continuam lá depois que a gente for embora. Graças a isso, aquelas tiveram noção do poder que elas têm; Educação popular tem esse dom de emancipar as pessoas; Isso eu acho que é o mais importante e o projeto, todos os projetos de economia solidária, apostam na educação popular com certeza (Bárbara).

Compreendemos que tanto Extensão, quanto Popular são termos centrais neste trabalho e por isso exigirão uma definição concreta do que significam nesta tese, ainda que tenhamos a consciência de que ambos são termos polissêmicos, historicamente variáveis e que tal variação coexiste nos dias atuais. Para France, por exemplo, Extensão

Universitária é parte constituinte do processo de produção de conhecimento dentro da universidade e faz parte como atividade fim da mesma, juntamente com pesquisa e ensino.

Meu conceito de extensão é este: ela é parte constituinte do processo de produção de conhecimento sistematizado que cabe à universidade fazer, ele é uma das três atividades fim da universidade: ensino, pesquisa, extensão. A pesquisa faz surgir o conhecimento novo; o ensino é uma forma privilegiada de transformar esse conhecimento em comportamento das pessoas e a extensão inclui todas as outras maneiras de tornar o conhecimento acessível a quem não faz parte dessa comunidade. Dentro dele ainda é possível pensar pra que problemas, para que segmentos da população, para que necessidades você olha ao produzir conhecimento, ao ensinar e ao tornar acessível o conhecimento existente, então não penso que a extensão só vai cumprir o seu papel se ela está lidando com o popular, com os problemas reais da sociedade, isso vale para o ensino, pra pesquisa e não apenas extensão, você tem que ser um extensionista articulado com ensino e pesquisa ou não é extensão universitária (France).

Segundo Gohn (2013), a Educação Popular tem papel fundamental na constituição de sujeitos sociopolíticos, agentes históricos com potencial transformador como alternativa progressista e emancipatória num processo de conscientização do povo ante a sua realidade. Ela desnaturaliza o processo de desigualdade, fazendo do estranhamento sua força e da natureza sociopolítica sua base de luta e mobilização popular, vislumbrando mudanças estruturais de promoção de justiça social, liberdade, igualdade, e solidariedade. É, pois, luta de classes contra os privilégios de classe, pedagogia do oprimido enquanto houver oprimidos.

O sujeito é reconhecimento – objetivamente, e se reconhece – subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero, uma nacionalidade e, muitas vezes, de uma religião, culto ou crença. Os sujeitos se constituem no processo de interação com outros sujeitos, em instituições, privadas e públicas, estatais ou não (GOHN, 1993, p. 33).

Em seus trabalhos, Lana compreende a ligação da cultura corporal como alternativa de métodos corporais que fogem à biomedicina e que trabalham com coletivos que se apropriam do próprio corpo para se apropriar do mundo. É o que ocorre com a Dança Circular Sagrada, que carrega em si um potencial grande de construção coletiva, de pensamento e de expressão humana. Subjetivamente, Lana entende a dança como um dos modos do ser humano pensar, se expressar e transformar seu meio. Traz, assim, também a perspectiva contra-hegemônica de construção de conhecimentos na medida em que traz a dança como alternativa possível, falando de uma multiplicidade de experiências e aprendizados através de trabalhos e contatos com outras pessoas e ideias.

Lana fala também da importância de conhecer o ambiente social de trabalho para nele trabalhar, e cita suas experiências para sua formação como docente, pesquisadora e extensionistas, bem como da necessidade de se ocupar em conhecer o lugar que se fala e trabalha. “E aí você vai entender um pouco, quando você trabalha num ambiente desse, você vai entender o ambiente social, abrir mais o acesso das pessoas, os muros da universidade”. A colaboradora problematiza o nome Dança Circular Sagrada, pontuando a profundidade da temática e do trabalho e buscando compreender a dança como um fenômeno humano.

A perspectiva não é falar da Dança Circular Sagrada e pensar em ficar feliz com Dança, é discutir a questão do fenômeno Dança, como um fenômeno humano, então que é o potencial, e o sagrado existe que é aquilo da essencialidade nossa. Dança, na verdade, é um patrimônio nosso, que a gente vem nessa tentativa de não perder de nossas referências, a continuidade da nossa história e que ela não é linear, eu entendo que ela não é linear, mas ela é essa base importante, no sentido mesmo cultural, social, antropológico e tudo mais. O Circular, porque é em círculo, mas pode ser em linhas, pode ser outra coisa, mas a questão do círculo é o pensamento mesmo de que você não tem, é uma concepção mais, muito assim, é simbólica mesmo (Lana).

Ao longo deste enredo, vamos percebendo a forte relação entre a Extensão e a Educação Popular nos Projetos em pauta. Fred traz, em sua concepção, que a grande diferença entre a Extensão Popular e outros tipos de Extensão é a parceria e que projetos ligados a Educação Popular são construídos e trabalhados coletivamente, sem distinção entre categorias como estudantes, comunidade, funcionários e professores e sim todos trabalhando em equipe. Além da parceria, ele ressalta a confiança. Trazem a compreensão da Educação Popular como movimento contra-hegemônico que visa superar a hierarquia de pessoas e de seus saberes, sob a perspectiva de uma construção dialógica.

Seria provável se toda a estrutura de financiamento fosse reconstruída. Enquanto todos os editais, vias de financiamento estiverem com tendências internacionais, você vai estar sempre fazendo aquele trabalho de dizer pras pessoas o que é que eles têm que resolver. Eu não vejo hoje, um canal de comunicação, no qual, primeiro, essas pessoas se sintam passíveis de serem beneficiadas na academia, na universidade. Está muito marcado, aquela concepção de que o conhecimento gerado aqui serve a determinados segmentos da sociedade, grandes empresas e só (Fred).

Ao problematizarem sobre o distanciamento da Universidade em relação à Sociedade a qual pertence, nossos colaboradores ressaltam que, enquanto a universidade estiver direcionada às tendências internacionais, sempre haverá uma Extensão assistencialista e pontual, sem diálogo e comunicação. Fica-nos uma questão: pra que(m)

serve o conhecimento produzido na universidade? E os outros? Nesse âmbito, nossos colaboradores por vezes reforçam seus trabalhos na perspectiva de lutas anticapitalistas, questionando os modos de produção vigentes e propondo outros modos de produção bem como de organização da sociedade.

O conceito de popular que eu fui formando assim, ó: são pessoas que questionam o modo de produção, de fazer, dominante. Elas questionam ou resistem? Mas também não só que criticam, elas questionam o modo dominante, nas várias relações. O modo de produção, relações, de organização, tudo que é resistência na perspectiva de transformação para um outro modo de relações de produção a ser construído coletivamente, às pessoas tem essa disposição. De o quê que eu chamo de popular, senão, todo mundo vai ser popular e o conceito é diferente! Se eu estô numa perspectiva de transformação, então eu estô colocando numa categoria que o pessoal, os autores vão chamar de categoria “o povo”, quem é o povo? (Ramon).

Como é o caso do trabalho de Bárbara, Ramon, Fred e France, a Economia Solidária - iniciativas de trabalho coletivo com origem no cooperativismo popular, com ênfase na geração de trabalho e renda para populações desprivilegiadas – é um movimento alternativo ao capitalismo segregador e à exclusão social, tendo como característica central a igualdade de direitos, acrescida da autogestão, ou seja, a ideia é de que os empreendimentos sejam geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente, de forma inteiramente democrática e participativa.

É assim também, no trabalho de Sara, que tem foco na juventude como potência de transformação social. Nele, as praças são tidas como espaços de encontro e convivência entre diversos grupos, isto é, espaços coletivos que ampliam a vinculação com os jovens e a deles com outros grupos geracionais, fortalecendo a compreensão daquele território, a compreensão de si e de si no mundo. O trabalho, num ideal Popular, é diretamente ligado a sujeitos e grupos periféricos em risco social e pobreza, na busca por fortalecê-los.

Então a proposta intergeracional nasce por aí. Essas oficinas são pensadas em conjunto, a partir dos interesses deles, e aí a gente tenta essa conformação de troca mesmo, o quê que a gente enquanto Universidade tem de repertório aí para trocar e para conhecer e para se dar a conhecer e o quê que eles trazem de demanda, de desejo, de necessidades pra serem discutidas (Sara).

O que vemos claramente é que, apesar ainda do necessário investimento na Extensão e na mesma sob a ótica da Educação Popular, a UFSCar apresenta um forte caráter extensionista, e a ela cabe ainda uma maior relação direta com o povo e aos seus saberes e modos de viver. Assim, trazem o sentido de Povo como um contingente de



peessoas, e fala de um Povo engajado em transformações da realidade política, social e cultural, ressaltando que é este o sentido que atribui ao conceito de Popular.

Interpretar criticamente a realidade e formular métodos para transformá-la, a materialidade da crise que vivemos, é o principal elemento impulsionador da refundamentação da Educação Popular, impondo um desafio à esquerda, às camadas populares e a quem com elas e suas causas se solidarizam. Este é um trabalho com o povo, a partir do povo e para o povo. Logo, Popular pode ser entendido como aquilo que vem do que deve ser transformado, da divisão de classe, relações de gênero, éticas, étnicas, geracionais, territoriais, etc.

Temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia. Uma multidão de pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem terra, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalhos precarizados, sem acesso aos bens culturais, desvalidos (crianças e idosos abandonados), mas, também, lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, porque sabem ser segregados, tornam-se como diz um dos textos o ‘povo político’, conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem, como diz Freire, potencial de (re)fundação social (PALUDO, 2005, p. 49).

As perspectivas de Povo e de transformação social pela luta do povo se aliam na fala das colaboradoras e dos colaboradores, para além de um conjunto de pessoas que vivem em comunidade num determinado território, nação ou sociedade. Eles pensam na transformação social como superação da ordem opressora vigente. Fazem relações entre os saberes populares e os ditos científicos, saberes diferentes, que podem ser dialogados num ideal de ciência transgressora por tirar outros saberes da invisibilidade. Vemos, assim, novamente em discussão a Ecologia de Saberes como caminho para horizontalização do conhecimento através do diálogo.

E a gente vê que os saberes ditos populares às vezes eles não tem um componente teórico como o nosso, às vezes, eu conheço muitas pessoas que tem uma leitura, tem uma formação, uma leitura muito maior que muitos alunos de graduação que tá na universidade, mas o saber deles é a educação não formal, é um saber aprendido no cotidiano, no dia a dia, não necessariamente com tantas fontes registradas, mas fontes, informação transmitida oralmente, existe uma outra característica que você sabe muito bem, melhor que eu, é um outro tipo de aprendizado, então quando a gente sai, a gente espera levar conhecimento, a gente espera ter uma leitura teórica para uma prática nossa pelo menos fundamentada num método científico mas nunca desrespeitando práticas diferentes (Esther).

Numa sociedade dominante, em que a hegemonia capitalista centra-se no mecânico repasse de conhecimento, pensares como estes trazem uma perspectiva contra-hegemônica, superando a ideia de sociedade capitalista dominante. Ao perceberem que a ciência hegemônica usurpa indevidamente, por muitas vezes, o saber dos povos e comunidades locais, estes atores se comprometem com modos alternativos de existir. Estamos, portanto, falando sobre ouvir o saber do outro e dialogá-lo com o seu, numa ideia horizontal de troca.

Eu me lembro daquele diálogo do Freire, de que é preciso fazer uma curva de nível, o que sei ou não. Eu não quero ser privada de uma linguagem que não domino, de estar, de ser no mundo e também quero ampliar a compreensão, a linguagem também é uma interpretação, uma síntese. Então eu também quero conhecer essas sínteses. Então eu acho que a extensão, ela foi adquirindo um pouco essa ideia de que a gente precisa tomar um pouco de atenção de quê que a gente está falando, porque há uma responsabilidade social, é um papel social da Universidade ou é algo que, esse pensar, o para quê e concretizar o para quê? Com quem? Então, para mim, tudo isso é uma relação da Universidade, dos grupos da Universidade (Odete).

Assim, mostram entender a Extensão Universitária na perspectiva de trabalho como movimento contra-hegemônico no momento em que resistem à mercantilização da Universidade ao trabalharem com a realidade concreta e sua possível transformação através do fortalecimento da população.

Nesse sentido, estudos como este apontam para necessárias redefinições das relações entre Estado e sociedade civil, ampliando efetivamente uma base democrática do estado frente a um projeto de cidadania ativa e humanização. Assim, a Educação Popular constitui-se como referencial teórico e instrumental para o fortalecimento das classes populares e para a construção social democrática, bem como para o desenvolvimento econômico e a justiça social, tendo a Educação Popular uma intencionalidade social, pedagógica e política emancipatória, apoiada numa filosofia da práxis educacional que é centrada em todo ser humano como sujeito transformador.

E aí eu acho que resistência, dentro da universidade, o que se prioriza, em termos do investimento, inclusive do financeiro, o quê que se contabiliza, né? Se fosse docente, acho que até nesse sentido é resistência. E aí para fora da universidade também, justamente esse trânsito, de nos colocar para fora nesse sentido, resistência, principalmente nesse contexto que a gente tá vivendo, de ameaça e perda efetiva de direitos. Se a ampliação está difícil, então pelo menos os que existem a gente luta pela manutenção, pela efetivação deles (Sara).

Para nossos/as colaboradores/as, seus recortes de estudo não são com o que está à margem e sim com o que está na exterioridade, compreendendo as atividades de extensionistas que realizam como Populares na medida em que procuram realizar ações afirmativas em espaços de sujeitos oprimidos, valorizando seus saberes prévios e suas culturas. Essa ação implica no desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita o desenvolvimento da comunidade em que o educando está inserido, estimulando o diálogo e a participação comunitária, bem como melhor leitura de realidade social, política e econômica. A totalidade do mundo vigente contrapõe-se à exterioridade daquilo que ela invisibiliza, negando tudo aquilo que não lhe reflete. É na exterioridade que vive a diversidade, a possibilidade de olhar para além da totalidade; é nessa que vive a voz de quem denuncia a desumanidade e anuncia o desejo de bem viver.

Esse recorte, ele é específico, mas ele não é um recorte de quem está à margem, está na exterioridade. Essa aproximação da extensão nos deixa muito claro quando você vê uma jovem com um turbante que ela fez, na frente da piscina, dançando, com uma banda, ela está num processo de liberdade, num processo educativo extremamente fértil, e aí é popular, não é popular, naquele momento num espaço de privação e em espaços nossos, que a gente se coloca como homens e mulheres livres. A gente tem bem a essa visão de qual é o nosso papel social, qual é o nosso compromisso social com esse grupo e a nossa visão não pode mesmo ser a de quem está à margem, está à margem por ter cometido um delito, está à margem da sociedade direita (Beatriz).

Na compreensão de Lana, o propósito de trabalhar com as danças é o de proporcionar um movimento coletivo e de cooperação entre as pessoas, como potencial processo educativo. Compreende as práticas das danças como práticas alternativas<sup>61</sup>, no sentido de que são holísticas e centradas no fortalecimento e conhecimento do corpo num sentido global. Entende que seu trabalho está classificado como alternativo, o que a preocupa enquanto conceito. Por isso, ela ressalta que hoje prefere usar termos como holístico, ou mesmo contracultura. Para essa colaboradora, o termo alternativo refere-se a algo alternativo à produção capitalista da modernidade, de um pensamento, de educação, etc.

A cultura corporal alternativa, do movimento, dos métodos corporais tentando sair um pouco da questão da fisioterapia, que se faz no coletivo para se apropriar do corpo, porque quando se apropria do corpo, você se apropria do mundo, é um pouco assim. As Danças Circulares têm um potencial enorme,

---

<sup>61</sup> O termo prática alternativa tem sido usado de forma imprecisa e, em diferentes abordagens, pode ser compreendido de modos distintos. Consideramos como técnicas ou práticas de acordo com a forma pela qual elas se relacionam com as tradicionais. É alternativo ao que já é legitimado, hegemônico. Informação disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312004000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt), acesso em 13 de maio de 2018.

não só como dancinhas que te ajuda a ir para escola, para ir com o repertório, não, não é isso, você, quando você percebe, percebe a força desse povo. Você percebe, assim, que existe uma construção coletiva, um pensamento (Lana).

Nesta categoria, o apelo à prática aparece constantemente numa vertente sócio-política, numa crítica ao isolamento da universidade em si mesma, invisibilizando tudo aquilo que percorre a sua margem, compondo-se de um currículo diversificado e estratificado. Com tons distintos, a prática enquanto produtora de conhecimentos apresenta orientações políticas no sentido de responsabilização e integração entre universidade e comunidade (SANTOS, 2010). Em muitos momentos, a Extensão Universitária apareceu como possibilidade de abertura ao outro e aos seus saberes.

Ao falarem dos sujeitos locais, das práxis, ressaltaram o reconhecimento de outras formas de saber e viver, entendendo que, muito além de um conhecimento científico hegemônico, existem outras tantas possibilidades de tessitura de saberes organizadas na/e pela práxis que, por não serem legitimadas academicamente, não alcançam o estatuto de Ciência. No momento em que os colaboradores e as colaboradoras agregaram valor às experiências tecidas na Extensão Universitária, destacaram seu olhar para outras tantas alternativas de práticas e valores capazes de superar visões hegemônicas de conhecimento.

A presença da Educação Popular na Universidade aparece, para Fred, como um movimento de transgressão por quebrar o monopólio científico ao considerar outros conhecimentos que não só os produzidos na academia. O colaborar compreende-a também como transgressão pela superação da hierarquia entre pessoas da Universidade e pessoas das Comunidades na medida em que todas são ouvidas e as relações de poder são horizontalizadas. Também destaca como maior transgressão o fato de que todas as pessoas são ouvidas e consideradas. Coutinho (1934), ao tratar das ideias de Antônio Gramsci, criticando a universidade a serviço do capital, atribuiu a ela funções políticas como possibilidades de compreensões amplas, políticas, econômicas e culturais, com papel orgânico de formular propostas para nova sociedade e de caráter emancipatório.

Quebra o monopólio da ciência enquanto conhecimento é uma transgressão do paradigma, o que controla é o conhecimento científico. O resto é cultural, folclore, senso comum. Na educação popular, você respeita outras formas de conhecimento. Outra transgressão é a do papel atribuído a cada um nesse jogo, a hierarquia, porque quebra a relação de poder, de quem não tem o poder, está submetido. Então a educação popular retira esse controle, privilegiando uma lógica de operação mais horizontal. Também, inverte a ordem pela qual os problemas são estabelecidos, porque você deixa que as pessoas digam o que merece ser discutido (Fred).

Fred destaca isso como a transgressão de um paradigma de controle e rigorosidade científica que depõe contra o senso comum; diz também que outra transgressão é a atribuição de papéis, tendo em vista que, se há quebra de hierarquia, não há os que mandam e os que são mandados; o trabalho é coletivo e horizontal. Outra transgressão destacada é a questão de que não é mais a universidade que define e trabalha os problemas, e sim a comunidade que demanda e trabalha junto. Por fim, para Fred, a Extensão Universitária Popular é transgressora na medida em que desestrutura a hierarquia de poder.

Para Bárbara, trabalhar com projetos de Extensão no viés Popular é “nadar contra a corrente” em uma Universidade pautada no serviço para o mercado e para formação técnica de profissionais. É forte a ideia de trabalhar com “outra” perspectiva de mundo, com a ideia de “alternativo”, que nos leva a pensar no alternativo em relação ao hegemônico mundo capitalista e de saberes únicos legitimados. Assim, coloca sua ideia de Extensão Universitária e Educação Popular como perspectivas contra-hegemônicas.

Vem à tona, então, a necessidade de discutir a dimensão pública da Universidade, questionando qual o significado de uma Universidade pública, bem como, o que espera o público da Universidade enquanto instituição formadora. Entendendo que são poucos aqueles com acesso à universidade, questiona quanto ao que a Universidade valoriza, entre conservadorismo e resistência.

Passando a refletir sobre currículos universitários, atuações docentes e discentes e o objetivo da formação universitária, Ramon elabora questionamentos sobre a perspectiva formativa e os limites impostos por currículos universitários rígidos e fechados, trazendo como proposta uma perspectiva contra-hegemônica de universidade, pensando-a para além de concepções mercadológicas: para formação e função social.

Atualmente, vemos o retorno de perspectivas conservadoras em todo o mundo o, o que atinge diretamente também as Universidades. Entre as crises e a grande tensão que a cerca, há a disputa entre universidade conservadora e perspectivas progressistas de Universidade e entre conhecimento para o mercado e o para transformação social. Vemos, pois, a Extensão Universitária à luz da Educação Popular numa perspectiva de transcender e superar a visão mercadológica de universidade, de superar a exclusão capitalista, que limita acesso e permanência em relação a ela. É preciso abrir espaço para grupos vulneráveis, estabelecendo novas relações na universidade.

Segundo Léo, o papel central na Universidade é a produção de conhecimento pensando para além de seus muros, que seja socialmente relevante, onde ensino, pesquisa

e extensão trabalhem conjuntamente em prol do bem social. A Universidade possui o papel social de transformar, para melhor, a realidade concreta. Entrando novamente na questão da ideia do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão na universidade como caminho para qual a instituição pode ser firmar em seu papel, é necessário ressaltar, no entanto, que o papel da Universidade não é o mesmo papel das ONG's, ou dos movimentos sociais, nem mesmo dos poderes executivo e legislativo

Não deve a Universidade substituir serviços que são obrigação do Estado, como Saúde, Educação, políticas públicas etc, pois seu papel é o de formação de profissionais e de produção de conhecimento, retroalimentando sempre na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão. Apresentamos, assim, a compreensão da Universidade como produtora e socializadora de saberes que levam à transformação social e ao bem viver da sociedade, reforçando seus trabalhos como anticapitalista<sup>62</sup> e que coloca questionamentos acerca dos modos de produção vigentes; essa compreensão propõe outros modos de produção, bem como de organização da sociedade.

As/os colaboradoras/es evocam a ideia de Universidade como instituição completa e múltipla, que varia no espaço e no tempo em suas funções e objetivos. Com isso, problematizam sobre a serviço de que(m) está o conhecimento e, conseqüentemente, contra que(m).

É função da universidade a adequação ao novo inevitável; reconhecer via Extensão Universitária, outras formas de saber, promovendo o confronto comunicativo entre elas e assumindo-se como espaço de encontro e circularidade de saberes. “A hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração dos saberes que proporciona” (SANTOS, 2001, p. 224). Esse é o paradigma do qual falamos, que emerge pelas bordas e carrega consigo potencial de abertura a outras possibilidades.

---

<sup>62</sup> Ao trazer o termo anticapitalista, nos referimos a um movimento ou ideologia que opõe-se ao capitalismo, normalmente entendido como o sistema baseado na propriedade privada, na livre concorrência de mercado, livres trocas e no trabalho assalariado. Num sentido estrito, os anticapitalistas são aqueles que desejam substituir o capitalismo por outro sistema econômico.

## ANÁLISE GERAL – DO ESTUDO À TESE

Mais que um, desculpe, é preciso sempre ser mais que um para falar, é preciso que haja várias vozes. (DERRIDA, 1995, p. 7).

Na construção desta tese, além do mapeamento e das entrevistas, propusemos a socialização das informações emergentes nas entrevistas com as próprias colaboradoras e colaboradores, a fim de, com eles, podermos aprofundar ainda mais nossa temática e discussão. Assim, convidamos todas e todos para um novo encontro no qual apresentamos suas próprias falas, sem respectiva identificação, para um diálogo sobre elas. Em cada encontro a dinâmica proposta foi a mesma. Algumas falas ditas ao longo das 10 entrevistas realizadas foram selecionadas e dispostas sobre uma mesa para que, aleatoriamente, as participantes retirassem uma delas, lessem e iniciassem a discussão. Foram dois encontros, um com duas colaboradoras e um com uma colaboradora. No primeiro encontro estiveram presentes Odete e France, e no segundo pude dialogar novamente com Lana. Esses encontros foram profícuos e de grande valia neste processo de pesquisa.

Cientes de que esta pesquisa foi construída por muitas vozes, sentidos e histórias. Trazemos, nossa tese “coletiva” de doutoramento: a Extensão Universitária com bases na Educação Popular produz, em sua práxis cotidiana, processos educativos através dos quais são construídos conhecimentos sociais e acadêmicos que podem ser transgressores na medida que deles fazem emergir outro mundo possível, diferente do vertical e hegemonicamente vigente.

Como muitas são as ideias sobre Educação, Universidade e Educação Popular, muitas são também as vozes e os sentidos dados ao trabalho na Extensão Universitária. Desde as entrevistas até o momento de socialização das informações, a ideia do assistencialismo foi forte, primeiramente se apresentado contra esse caráter. Porém, no momento de socialização, alguns esclarecimentos sobre a diversidade de concepções extensioistas foram feitas. Como por exemplo:

Assistencialista para mim é uma palavra genérica e ao menos que a gente confira o significado, a gente pode achar que está falando de uma coisa e não de outra, ela é o tipo de palavra que cria uma falsa concordância, da forma como a gente vem usando, sim eu sou contra o assistencialismo, agora, eu não tenho certeza se a gente está entendendo o assistencialismo da mesma forma. Porquê que eu estou dizendo isso? A gente tem na incubadora uma permanente tensão que alcança principalmente o pessoal que está lá nas atividades do dia a dia, que é: o que nós estamos fazendo? A cada momento, é emancipatório ou é tutelador. A gente tem procurado não fechar essas questões como se elas

fossem opostas, porque não tem dois pontos absolutos, eu estou favorecendo a emancipação ou não, como se elas fossem duas coisas que se opõem e não tem nada entre elas. Com o assistencialismo pode acontecer a mesma coisa, quer dizer, nossa atenção permanente ao que a gente faz em busca de entender se isso contribuiu para algum grau maior de autonomia, de manutenção, se isso criou um nível de dependência, eu acho que é fundamental e talvez tenha essa mesma preocupação, mas as vezes a maneira da gente tratar essas coisas obscurece um pouco o fato de que elas não são categorias que se opõem, que é tão claro assim o limite, quando eu estou aqui eu sou assistencialista e quando eu estou aqui eu não sou, então eu acho que a gente academicamente precisa sempre, para fazer esse tipo de discussão, acolher a possibilidade de ter que especificar melhor o quê que é, o quê que tá determinando (France).

O trecho acima nos mostra que, ainda que múltiplas, as concepções acerca da Extensão Universitária podem não ser excludentes entre si, bem como não precisam ser colocadas como opostas, negadoras uma das outras, nem numa dicotomização entre “Extensão boa” e “Extensão ruim”. Tais adjetivações são reducionistas e podem invisibilizar a diversidade historicamente construída no que se refere à Extensão Universitária, como cita Odete:

É, uma coisa que me chama a atenção aqui é que coloca o horizonte, de manter a pessoa no mesmo estado dela ou não, então me parece assim, que o assistencialismo, ele, segundo a visão que esta sendo colocada aqui, ele não quer mexer com as coisas, as coisas se mantêm como estão. Agora, o quê que é que não está bom, que precisa mudar, enfim, mantêm o dominador e o dominado, seria o dominador aquele que dá a assistência ao dominado? Eu acho que aqui a questão é se a gente fizer um retrato muito recortado do processo, sem ter clareza dele todo, a gente corre o risco de fazer talvez uma interpretação equivocada daquela atividade e denominar ela como sendo assistencialista, mas pode ser que naquele momento eu tenha que fazer uma atividade que aos olhos talvez do senso comum pareceria assistencialista, ou dar um curso, dar uma orientação, ensinar dois mais dois, não sei, mas às vezes é a necessidade daquela pessoa para processo de emancipação. Eu acho que se a gente tem claro o ponto de partida, que é a necessidade de fazer a denúncia, de ter a clareza do processo de desigualdade, de injustiça e quem é que está, digamos assim, excluído ou dominado ou que sistema que é o hegemônico ou dominador, enfim, qual é a maioria excluída e que transformações eu quero (Odete).

A Modernidade produziu totalitarismos e o empobrecimento das massas como ponto central de um perverso processo de globalização, gerando desemprego, pobreza, desabrigo, enfermidades, fome e miséria. Segundo Milton Santos

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p. 10).



A globalização é o ápice dos processos de internacionalização do mundo capitalista que legitima o pensamento único.

A tirania do dinheiro e tirania da informação são pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado. Sem o controle dos espíritos seria impossível a regulação pelas finanças. Daí o papel avassalador do sistema financeiro e a permissividade do comportamento dos atores hegemônicos, que agem sem contrapartida, levando ao aprofundamento da situação, isto é, da crise (SANTOS, 2010, p. 17).

Por meio da violência do dinheiro e da monetarização da vida cotidiana, a ideologia é coisificada como forma de totalitarismo, “porque se baseia em noções que parecem centrais à própria ideia de democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância – utilizados exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e lugares” (Ibidem, p. 23). Ao tratarem da concepção social da Extensão Universitária, trazendo a direta relação com o Popular, France fala da necessária relação entre diferentes formas de conhecer, ser e estar no mundo, destacando o diálogo como ferramenta essencial no exercício sistemático entre diversos saberes. Assim, combate a cultura do individualismo alienante. É sobre agir local e articular globalmente, fazer da universidade campo de resistência que ela fala.

Se eu esperar que a pessoa vá buscar o peixe, para usar o velho ditado, ele morre de fome. Come o peixe, aí vamos ver o que mais a gente pode fazer. Eu acho que tem essa condição e acho que de um modo geral, nós acadêmicos, muitas vezes confundimos o saber que é a ciência, com a sua identidade, a sua contribuição. Então, o saber popular, produz conclusões sobre a relação das ervas no uso das enfermidades, suas potencialidades, o que fazemos é dar uma sistematicidade a esse conhecimento de tal forma que ele fica organizado até para ser avaliado, porque, evidentemente, no saber popular, assim como na ciência, você tem relações ritualísticas, você tem relações que não se comprovam submetidas a outro tipo de evidência, então a diferenciação dessas coisas. Nós queremos mudanças, a questão é: se eu imponho essas mudanças como eu quero, ou seja, apresento, defendo, argumento, mudo aquilo, senão a gente vira meio aquilo, senão a gente vai lá para absorver um outro tipo de saber, há um outro tipo de saber, como é que eles vão dialogar, né, dialogia (France).

Essa postura representa o fazer da solidariedade universal uma pulsão da alteridade na exterioridade, reconhecendo o outro como sujeito legítimo em seus modos de ser e viver sob o pressuposto da justiça social, de libertação. Dussel (2016) propõe, então, a Transmodernidade como surgimento da exterioridade, da alteridade de culturas universais em desenvolvimento que assumem os desafios da modernidade através do seu lugar, de sua existência cultural que não é a central, tornando-se capazes de criar soluções impossíveis à cultura moderna única. É, pois, a transmodernidade um movimento da

periferia em direção à periferia, com lutas anti-colonialistas e anti-dominância, colocando as diferenças em diálogo para superar o centro hegemônico.

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodesenvolvimento do próprio valor? A afirmação de uma 'identidade' processual e reativa diante da própria modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se descolonizar, mas devem começar pela autoavaliação (DUSSEL, 2016, p. 14).

A Libertação autêntica envolve a práxis para transformação do mundo, denuncia as condições de opressão e anuncia um novo tempo. "Para resistir, é necessário amadurecer. A afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão, retorno aos textos ou símbolos e mitos constitutivos de sua própria cultura, antes ou ao mesmo tempo do domínio dos textos da cultura hegemônica moderna" (Ibidem, p.17).

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético do outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também, uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2001, p.8).

Ainda, na vertente dialógica, France traz o necessário cuidado ao lidar com as pessoas com quem vai se trabalhar via Extensão Universitária, entendendo que através dela será possível produzir conhecimento de forma sistematizada, a forma de se inserir nos espaços e deles passar a fazer parte exige também sistematização.

Muitas vezes a gente tem ideia de não intervenção, de dominação, a ideia de que a gente vai ser neutro, isso é impossível, então eu acho que a neutralidade, a única salvaguarda que a gente tem é ser honesto, honesto nas perspectivas do que a gente vai fazer lá, qual é o saber que me domina nesse momento? Ele está aberto a uma mudança? É preparar a comunidade para produzir conhecimento de forma sistematizada, é uma forma de conhecer, de levar esse ensino não só para quem está dentro da universidade, que você saiba produzir conclusões a partir de certas coisas, mas é um conhecimento de que existe uma forma de conhecer, aí tem o que é a ciência como forma de conhecer (France).

Toda palavra sem consenso não passa de imposição e dominação, reforçando desigualdades e legitimando o exercício de poder de um sobre o Outro. Usa-se, assim, a palavra como direito de poder. "Quem disse que sempre a fala do justo é justamente a palavra necessária?" (BRANDÃO, 1984, p. 08). Neste contexto, é preciso redizer o mundo. Há um tom revolucionário no movimento popular, pois sua significação pedagógica e política tem base no esgotamento capitalista, a partir do qual foi criando

raízes estruturais da crise atual, quando a ordem hegemônica é enfim desestabilizada, ainda que permaneça no poder.

Aprendemos, finalmente, a crer, que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens (e mulheres) entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem (e as mulheres) e os seus mundos (BRANDÃO, 1984, p. 13).

Esse processo permite às classes populares a elaboração e a divulgação de uma outra concepção de mundo que não mais a hegemônica, orgânica e diretamente vinculada aos interesses do povo, num movimento contra-hegemônico ao buscar desestruturar e redefinir a ideologia dominante.

Um forte assunto que permeou as entrevistas e a socialização dos dados foi o da rigidez curricular das disciplinas universitárias que, por muitas vezes, engessam-se apenas no que foi verticalmente prescrito, sem deixar brechas para novidades formativas dentro do currículo. Ao falarem de currículo destacam a Extensão como espaço em que sujeitos sociais podem afirmar a si mesmos e as suas experiências no território do conhecimento como produção social, dando à experiência social caráter de produtora epistemológica (ARROYO, 2011). Trazem à tona, assim, a flexibilização curricular como potencial instrumento para uma Educação atenta ao que vive na exterioridade, excluído pela voraz totalidade, mas que resiste, sobrevive, como potência de transformação. Como diz France:

Eu acho que a gente tem que construir, sempre há a possibilidade, então mesmo numa grade curricular, com uma disciplina, a disciplina tem uma ementa, você tem que seguir aquela ementa, mas são no mínimo sessenta horas, trinta horas para você desenvolver a ementa, você tem que ter três bibliografias centrais, você pode trazer outras bibliografias, você pode trazer na aula pessoas da comunidade, da comunidade de excluídos, dos que estão na exterioridade, você pode trazer essas pessoas para dentro da sala de aula para dialogar com os estudantes sobre as impossibilidades de ser dessa pessoa. Enfim, eu acho que há processos sempre possíveis de resistência, acho que senão a gente não estaria dentro de uma instituição de ensino se a gente achasse que não é possível essas brechas. Eu não quero ser romântica, nem ingênua de não achar que a gente não tem que mudar a estrutura, não tem que mudar essa visão de universidade ou agir nesse ponto também. Então a gente acha que a universidade tem jeito (France).

Segundo Miguel Arroyo (2011), em sua obra *Currículo, Território em Disputa*, os saberes docentes, os saberes dos estudantes e o trabalho humano disputam cotidianamente centralidade no currículo, o que dá ao mesmo caráter de elemento vivo e em constante (re)construção. No que tange à Extensão Universitária – e a Educação Popular – quando

experiências sociais que delas originam passa a também disputar vez na construção de conhecimentos, passam a ter direitos e significados, exigindo rompimento das enrijecidas estruturas curriculares para o reconhecimento de outros currículos possíveis. Parafrazeando Arroyo (2011), a flexibilização curricular passa então por uma abertura de espaço nos currículos para vivências e experiências como produtoras de epistemologia.

Neste mesmo bojo Odete complementa o raciocínio de France quanto à flexibilização curricular, lembrando-nos de que, sendo a educação um ato político, é preciso posicionar-se, demarcar intencionalidades quanto à educação Universitária para que então ela possa ser transformada dentro de tais objetivos. É preciso estar a favor de algo, e também contra o que ele opõe, para condicionar quais os caminhos de luta.

Acho que uma discussão interessante também a ser feita nos cursos, é: de que lado você está? Porque, quando vai para o mercado, vai ter disputa de hierarquia, de poder, de saber, enfim, tem desqualificações. Então, você tem uma série de condicionantes aí em relação ao próprio exercício de cada profissão e, não raras vezes, acontece alguma situação que o profissional sofre algum tipo de violência, de vários níveis, ou pode vir do próprio usuário, ou da família do usuário, de um profissional colega, de um profissional colega de outra formação ou da gestão e que a leitura disso muitas vezes é curta. E eu acho muito legal isso, quando as pessoas começam a ir pra campo e tem a oportunidade não só de fazer estudos de caso do usuário, mas estudo de caso do seu caso, porque os estudantes, por eles estarem ainda com os olhos sem lentes e muitos com essa intenção de que eu estou fazendo essa profissão pra ajudar, eles enxergam, às vezes, coisas que, né, na relação do profissional já formado, que incomoda e ele traz isso para o debate de estágio, para o debate de campo, então vamos conversar sobre isso, porque são colegas deles que já se formaram aqui e que estão fazendo aquilo que ele está criticando (Odete).

Em uma instituição de ensino o currículo é o território estruturante de suas funções, por isso, é o mais normatizado e cercado de disputas, porém, por seu caráter estruturante, é também o território mais politizado e possível de ressignificação cotidiana, o que agrega ainda mais valor as vivências e experiências como produtoras de conhecimentos também universitários. Por vezes é o currículo que garante aos sujeitos do processo educacional seus direitos a ter vezes, a serem autores do processo do qual fazem parte (ARROYO, 2011).

Outro eixo constantemente presente, tanto nas entrevistas, quanto na socialização dos dados, é a questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão -reflexão que, por unanimidade, é destacada como essencial para que a Universidade cumpra suas funções formativas, sendo também unanimidade que, como princípio, a realização do trabalho indissociável ainda é insuficiente.

Eu vejo essa condição de indissociabilidade ainda mal compreendida, tem muita gente nova na universidade, eu já sou velha, eu já me aposentei até, é, mas das pessoas mais antigas eu vejo muitas vezes que não entendem o quê que é essa questão de indissociabilidade, um exemplo disso é que só tem isso na extensão, é só nas alas de extensão que você encontra esse conceito e na versão nova das normas de extensão, eles ainda tiraram pedaços que davam o sentido da coisa integral; eu acho que é, eu não acompanhei as discussões, mas deve ter sido algo assim, mas não pode dizer o que a pesquisa tem que fazer e o que o ensino tem que fazer, nas normas originais tinha isso claramente, a função da universidade é a produção de conhecimento sistematizado, suas atividades são esta, esta e esta, o que significa, porquê que elas não podem ser dissociadas, agora aparece uma menção rápida a esse conceito e falam de extensão, portanto, ninguém mais fala qual é o papel da pesquisa e qual é o papel do ensino nesse conceito maior de produção de conhecimento, as normas de ensino e de extensão não retomam essa ideia. Eu acho que poucas pessoas ainda tem isso na memória, se orientam por isso, pela ideia de que não é uma opção (Odete).

Para Lana, a Extensão é a oportunidade de sistematizar conhecimentos produzidos em ações práticas, relacionando aprender e ensinar como possibilidade dialógica de aprendizado mútuo. Segundo ela, a “extensão universitária é essa possibilidade de você aprender com o outro numa outra relação de mundo, diante da sua compreensão de mundo ir compreender a do outro, aí sim você consegue ter uma interação”.

[...] porque na verdade na extensão universitária, eu diria até que você aprende muito mais, essa ideia de que ele não é acadêmico, eu não sei, eu não falaria muito isso, que não é acadêmico, mas eu acho que as pessoas que tem essa experiência de mundo, elas conseguem, elas podem não ter a palavra exata, né, mas, por exemplo, nós trabalhamos com as questões do movimento, as percepções do corpo, a gente vai vendo, o corpo, na verdade, percebendo sua linguagem gestual, de movimento, a gente também apreende, reconhece a gente no outro, você só tem se estiver o outro (Lana).

O papel da Universidade em sociedade é outra forte discussão que perpassa as entrevistas e volta marcante na socialização das informações, quando as colaboradoras presentes nesta etapa trazem a perspectiva do papel social e formador da Universidade brasileira, entendendo-a, sim, como diretamente ligada à sociedade que a cerca, da qual é parte integrante. Mostram compreender que a Universidade, hoje, e em sua história, nunca se isentou de sua relação com a sociedade, ao contrário, estão entrelaçadas. O que muda são as formas que se relacionam de acordo com os interesses, grupos dominantes e administrações em cada espaço-tempo. Como destaca Odete, no processo de compartilhamento dos dados:

A minha ideia de papel da universidade é de não tomar o lugar de outros agentes, mas sim exercer a sua condição formadora e social. E mesmo essa coisa de torre de marfim, que é uma expressão tradicional, dos marajás, ah me dá arrepio! Ela não é uma torre de marfim do meu ponto de vista. Sempre mantém um contato com a sociedade, só que: com qual pedaço da sociedade? Quem que ela atende? Porque essa coisa de ela estar aqui, não interessa o que acontece lá, não, interessa sim, quando a gente faz um monte de pesquisa que ajuda uma concentração de renda, é, vou encontrar com alguma parte dessa realidade, o questionamento é a quem ela tem que servir mesmo, sempre existe. Vamos falar dos primos ricos. Às vezes, a gente pensa na condição da relação da universidade com a sociedade, ela não é isolada, sou a favor de rever o papel da universidade no equilíbrio da sociedade. Mas, não é que ela fica isenta, mas ela fica escolhendo que necessidades, então se a gente não tem política, não pauta (Odete).

Ainda neste bojo, sobre o papel da Universidade e sua relação com a sociedade, France continua conversando com Odete e fala sobre o papel da Universidade enquanto instituição, que deve colocar um sistema dialógico de conhecimentos, sem hierarquias e privilégios, e sim trazendo, via Extensão, ensino e pesquisa.

Pode ser fácil construir um discurso que a justifique, numa direção diferente, se eu, por exemplo, me envolvo e privilegio o conhecimento que vai ser vendido para uma grande empresa, eu também estou cuidando do emprego das pessoas que precisam, então o questionamento teria que ser muito aprofundado. Mas esses empregos são os que as pessoas precisam, querem, desejam, é o que faz bem para elas. O que a gente questiona é essa possibilidade que a extensão dá de fazer a análise crítica e por que ela não está no currículo, aí falamos dos nossos cursos, da área de humanas, da área de saúde, mas fico me perguntando na área das exatas também, o quanto está viva essa crítica, o quanto há o reconhecimento dos conhecimentos dos povos originários na área de materiais, por exemplo, de construção civil, etc. Aí eu vejo que realmente há um desafio bem amplo, parece que a gente está mais avançado, mas não é isso, é um desafio total pras ciências divididas como estão (France).

Qual o papel da universidade, enquanto instituição social pública, diante do grave quadro de exclusão social e pobreza econômica que vivemos? “É em um mutirão de pessoas inconformadas que se caminha rumo à transgressão das atuais práticas sociais e políticas dominadoras, visando ao compartilhamento de conhecimentos, em busca da promoção da vida, da igualdade de direitos e de justiça” (CRUZ, 2017, p. 57). Através da Educação Popular, então, é possível a valorização da ampliação de espaços de interação cultural e política entre diversos atores sociais que se organizam por semelhantes intencionalidades que envolvem o bem comum.

A universidade não cumpre atualmente esta função capacitadora como ênfase na contextualização. Independente dos conteúdos que ensina, ela não faz nem a crítica de sua teoria do aprendizado (o modo de produção do conhecimento), nem a crítica da racionalidade científica, a base em que estão estruturadas as distintas profissões. Isso não nega a eficácia de cada profissão dentro dos

limites da parcela de conhecimentos que se adquire [...]. Somente quer dizer que com esse topo de conhecimento não se chega a uma transformação da realidade política que exija uma nova racionalidade e que seja capaz de superar essa fragmentação do conhecimento (GADOTTI; TORRES; 1994, p. 289).

A Educação Popular propõe a compreensão crítica da realidade frente ao sistema dominante, através de uma orientação ética e emancipatória, fundada em elementos de conscientização e trabalhada através do diálogo e da participação. “Não existe prática educativa neutra. Ao contrário, a educação é uma prática política ao manifestar e instituir concepções de sociedade, de relações sociais (individuais, de classes) de divisão social do trabalho” (SCOUGLIA, 2001, p. 33). Sendo assim, sabemos que a origem da Educação Popular vem do conflito do povo frente a uma ordem social injusta, dando forma à politicidade do ato educativo e à educabilidade do ato político.

Se aceitamos as premissas gramscianas de que a maior parte dos organismos culturais, principalmente a escola, asseguram a transmissão de uma concepção de mundo que permite a hegemonia de uma classe dominante sobre as demais classes, e que a concepção de mundo das classes subalternas é por essência heteróclita, uma prática educativa que pretende ser um veículo de contra-ideologia deveria caracterizar-se por ser uma prática independente e autônoma do ponto de vista ideológico. Como diria Gramsci, deveria ter ‘metas e limites de classe’ (MANFREDI, 1980, p. 55).

A intencionalidade é constantemente trazida como marca dos trabalhos em Extensão Universitária orientados pela Educação Popular, compreendendo que a Universidade e a Educação são instrumentos de disputas entre projetos de mundo, projetos que se definem a favor de formas de ser e viver e contra formas de ser e viver que não os contemplem.

O para quê eu lembro do Paulo Freire, que fala que quando você tem um projeto, você tem que saber para quê e para quem e automaticamente contra quê e contra quem que você vai assumir esse projeto. É, eu acho que isso realmente, o para quê e o para quem, são vários projetos que a gente tem que colocar na mesa e conversar. Então, está em disputa, só que as armas são muito desiguais. É assim, é um Trump apertando um botão e a gente com uma flecha. A gente tem um desequilíbrio nessas disputas mais relacionadas a que sociedade a gente quer (Odete).

Nesse sentido, percebemos a luta por uma educação crítica, armada pela conscientização e mirada na liberdade, na libertação. Um tomar posse, um romper com a realidade opressora de maneira que a história volte a ser possibilidade e não determinação. Por um outro mundo possível, delineia-se um projeto educacional libertador e de desenvolvimento crítico da consciência via leitura de mundo. Através da práxis crítica

pela Utopia como processo de dialetização dos atos de denunciar e anunciar, é possível denunciar a estrutura desumanizante e anunciar alternativas humanizantes, num anteprojecto, ou um projecto contra-hegemónico.

Assim como destaca Carrillo (2010), a intencionalidade política emancipatória da Educação Popular, a prática social e o processo coletivo de educação e política estão centrados nos interesses das classes populares. A sua leitura de mundo parte da crítica à ordem social vigente com uma intencionalidade política emancipatória para o fortalecimento dos setores dominados. A Educação Popular tem como convicção a capacidade transformadora da Educação e trabalha, assim, com metodologias participativas, ativas e dialógicas.

A Educação Popular é uma escolha política e também pedagógica, que compreende a educação como processo de humanização e transformação social comprometida com as classes populares. “A Educação Popular almeja que as pessoas envolvidas no processo educativo se apropriem do conhecimento produzido com a sua vivência em experiências sociais e em reflexões fomentadas por elas” (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 140).

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjam junto às classes populares no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base, igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos, como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal. Dos 50 anos da experiência de alfabetização em Angicos-RB, em 63, desenvolvida por Freire, aos debates atuais, muitas experiências, práticas e reflexões teóricas se acumularam e se produziram, no campo social e nos espaços institucionais, consolidando, além de um campo de conhecimento, uma perspectiva e concepção de educação emancipatória, profundamente ligada à realidade do povo brasileiro e da América Latina (BRANDÃO, 2015, p. 35).

A redução histórica da América Latina se deu por uma cultura imperial, do centro, que invadiu e oprimiu as outras, às da Exterioridade, numa ação de dominação, exploração e aniquilamento, criando a dicotomia centro-periferia. Ela deprecia culturas exteriores, tornando-as insignificantes. Pensamos, pois, numa futura cultura transmoderna, como aponta Dussel (2016); uma cultura de resistência popular contra a opressão, parte da periferia, da exterioridade, que visa desconstruir o centro com vistas a superar os limites reducionistas da modernidade, e reconstruir sua própria história



cultural. Assim, a cultura popular só se legitima num processo de libertação econômica do capitalismo e da política da opressão instaurando um novo topo democrático, popular.

Porque a experiência inicial da Filosofia da Libertação consiste em descobrir o ‘fato’ opressivo da dominação, em que sujeitos se constituem ‘senhores’ de outros sujeitos, no plano mundial (desde o início da expansão europeia), centro-periferia; no plano erótico (homem e mulher); no plano pedagógico (cultura imperial elitista versus cultura periférica, popular); no plano religioso (o fetichismo em todos os níveis), etc. (DUSSEL, 1995, p. 18).

Neste contexto, histórico e atual, de crises políticas e colapsos sociais por todo mundo, France nos lembra que “ eu acho que a gente está em tempos muito ruins pra muitas coisas, né, e talvez sejam tempos de buscar, retomar a utopia, as referências, que permita a gente tirar a cabeça um pouco fora e pensar numa realidade mais possível pra mais gente, mais justa”, entoando juntamente com outros colaboradores e colaboradoras desta pesquisa sobre a resistência como base para luta, trazendo a potência do ato educativo e a Educação Popular como outro modo de condução dos processos educativos, teoria pedagógica, utopia política e projeto de sociedade.

A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade de dá como objetivo cognoscível e na qual o home assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é um compromisso histórico (FREIRE, 1999, p.26).

As bases no Materialismo Histórico Dialético também estão presentes na Educação Popular em processo de refundação constante pelo fato de haver uma concepção dialética da realidade. É campo do conhecimento e prática educativa em permanente exercício crítico sobre a sociedade vivente, constituindo-se numa estratégia contra-hegemônica de luta e resistência à subordinação da ordem capitalista (PALUDO, 2015).

O saber negado à classe trabalhadora pela escola (tanto pelo seu caráter seletivo, quanto alienante) é, contudo, necessário para que ela possa se organizar e construir sua hegemonia. O saber popular, construído historicamente pelas classes populares em suas lutas de resistência, é fundamental, mas não suficiente, para que estas assumam a direção da sociedade (FLEURI, 2001, p. 41).

Como pode ser visto na seção que antecede a esta, quatro categorias foram construídas para contemplar os conteúdos das mensagens emitidas pelas colaboradoras e pelos colaboradores desta pesquisa, a fim de corroborar esta tese. A primeira categoria

apresentada refletiu sobre o pertencimento e o envolvimento das entrevistadas e dos entrevistados em projetos de Extensão Universitária numa abordagem que relacionou a subjetividade destes à sua práxis extensionista. Nesta categoria, pudemos perceber que nossas experiências são tão legítimas quanto as nossas construções teóricas, na tentativa de superar um jogo de oposições e dicotomias, cedendo espaços para outras possibilidades de saber e conhecer; entendemos que a grande representação dos colaboradores e das colaboradoras em relação às experiências construídas ao longo das atividades de Extensão encontra-se na possibilidade de inserção em espaços de prática e de encontro com outras possibilidades além do enquadramento da sala da aula.

A segunda categoria trabalhou diretamente com conceituação de Extensão Universitária enquanto permanente processo de construção, nos mostrando que são muitas as visões de universidade e elas seguem diferentes orientações de acordo com determinações políticas, históricas, sociais e culturais, servindo, hora para legitimar os sistemas hegemônicos, hora com vistas à transformação social. E, assim como são muitas as visões de Universidade, muitas são as práxis de Extensão Universitária criadas ao longo da história da Educação brasileira e que hoje coexistem, convergindo e divergindo, no espaço-tempo universitário.

Atenta à Extensão Universitária como prática social, de onde emergem processos educativos, nossa terceira categoria nos mostra a Extensão Universitária como prática social construída por grupos engajados em intencionalidades socialmente justas e os processos educativos que emergem como fortalecedores do processo de construção de conhecimento para além dos hegemonicamente dominantes, como prática formativa contra-hegemônica, construtora de práxis que objetivam a transformação social.

Por fim, eixo central de toda esta tese, trouxemos a quarta categoria, que envolve diretamente a Extensão Universitária orientada pela Educação Popular como práxis de transformação social. Nesta categoria, compreendemos a Educação Popular como práxis educativa que valoriza saberes do povo e suas realidades, trazendo um olhar crítico à leitura de realidade social, política e econômica. Numa perspectiva contra-hegemônica de mundo, questionamos padrões condicionados pela Modernidade, entendendo os sujeitos da Educação Popular como (a)gentes de luta e transformação social e entendendo que o poder popular afirma-se forte quando as classes trabalhadoras, subalternas, resistem à dominação e coletivamente reapropriam-se de seus instrumentos de poder e luta.

No processo de socialização de conhecimentos, feito após as entrevistas e sistematização das informações emitidas nas mesmas, tivemos alguns temas mais

recorrentes, sendo: a multiplicidade de ideias sobre Extensão, Educação Popular e Universidade; as diferentes formas legítimas de conhecer; o cuidado necessário ao se aproximar e se inserir em comunidades para práxis extensionistas; o problema da rigidez curricular das universidades e sua necessária flexibilização; o papel da Universidade na sociedade e a intencionalidade como matriz da construção de conhecimentos; e a resistência, resiliência e a força da exterioridade na utopia de uma outra sociedade possível. Não há nada mais forte do que o Povo quando toma consciência de que é Povo, buscando participação real e simétrica no sistema social e político e fazendo da crise da hegemonia uma práxis anti-hegemônica para construção da hegemonia popular

Em todo este processo, diverso e complexo, enxergamos a Unidade na Diversidade, no que tange à temática da Extensão Universitária orientada pela Educação Popular. Reafirmamos então, nossa tese de que tal práxis produz, cotidianamente, processos educativos através dos quais são construídos conhecimentos sociais e acadêmicos, que podem ser transgressores na medida em que deles emergem ideias e ideais de outro mundo possível.

**APONTAMENTOS, PISTAS E DEVIRES – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas, pois do nosso sangue-mulher, de nosso líquido lembradiço, em cada gota que jorra um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede de nossa milenar resistência (Conceição Evaristo, em *A noite não adormece nos olhos das mulheres*).

Nada termina por completo, mas precisamos agora encerrar. Ao longo desses quatro anos de doutoramento, minha trajetória, interpretações e percepções no campo de pesquisa sofreram contínuas desestabilizações. A referência do Mestrado em Educação e a trajetória na formação foram sendo provocadas e enriquecidas por textos, vivências e diálogos. Embora não tenha abandonado a perspectiva de que é uma ação educativa que se processa nos encontros, o percurso de pesquisa me permitiu experiências que complementaram e me reestruturaram como pesquisadora e educadora.

Esta tese, quando ainda era projeto de pesquisa, chamou a Extensão Universitária de Popular e de transgressora; e ousou querer acompanhar projetos desta vertente e lutar com eles – quem sabe um dia. Nesse processo, tornei-me mais amadurecida e ciente de que, para compreender e agregar, é preciso, antes de tudo, conhecer cuidadosamente. Eis que, então, delineou-se a tese defendida: a de que a Extensão Universitária e seus (des) encontros com a Educação Popular produz processos educativos através dos quais são construídos conhecimentos que podem ser transgressores, na medida em que deles fazem emergir outro mundo possível, diferente do hegemonicamente vigente.

Três semestres de disciplinas foram cursados, entre práticas sociais e processos educativos, estágio de ensino, epistemologia, estudos freirianos, educação popular e saúde e grupos de estudo. A pesquisa foi ganhando contornos de tese; contornos teórico-metodológicos; no seminário<sup>63</sup> foi apresentada e o estudo posto em discussão de banca, pela primeira vez, tendo novamente a oportunidade de ser amadurecido. Neste processo, o exame de qualificação permitiu contornos mais bem definidos e com propostas de aprofundamento que foram buscadas e delineadas na oportuna experiência do doutoramento sanduíche. Toda pesquisa é um processo de vida: foram quatro anos, muitas descobertas e (des) construções.

Quanto à experiência de viver e estudar no exterior, é pessoal e profissionalmente certo o potencial da minha participação como pesquisadora neste CES para a ampliação da rede de pesquisa em Educação, estabelecendo trocas de saberes profundas, bem como contribuindo para divulgação da minha pesquisa e da UFSCar a nível internacional.

---

<sup>63</sup> Seminário de Teses e Dissertações é uma disciplina ofertada pelo PPGE/UFSCar como parte dos requisitos para conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado. Nela, estudantes do primeiro ano de mestrado e do segundo ano de doutorado apresentam para uma banca a primeira versão de seus projetos de pesquisa em andamento e são avaliados.

Vivenciei oportunidades fundamentais no seguimento e conclusão desta pesquisa, assim como em minha trajetória acadêmica, já que, desde a graduação, houve em mim o despertar pela Extensão Universitária, com foco na Educação de caráter popular.

Como pesquisadora cresci profissionalmente, tendo experiências novas e muito importantes. Embora não tenha abandonado a perspectiva da existência da Extensão Universitária Popular, ter a Extensão Universitária como processo educativo que acontece na práxis de encontros entre pessoas, (des) encontrada, ou não, com a Educação Popular, o percurso de pesquisa me permitiu outra experiência com o momento da Extensão Universitária e sua importância como atividade-meio da Universidade pública..

Investigamos processos educativos que emergem da relação entre os sujeitos através da Extensão Universitária, onde buscamos (des) encontros com a Educação Popular, tendo como objetivo descrever e compreender experiências de grupos de Extensão Universitária em processos de construção do conhecimento. Através dela tivemos como resultados elementos que apontam as práxis das coordenadoras e coordenadores de projetos de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular, de onde são produzidas narrativas e conhecimentos capazes de perfazerem um referencial próprio dessa experiência, nos trazendo pistas de processos educativos emergentes e da construção de uma práxis científica, trazendo a força da Educação Popular como uma práxis educativa e investigativa no Ensino Superior.

Ao longo da pesquisa, passamos pelo mapeamento do perfil da Extensão Universitária na UFSCar, que nos deu uma dimensão geral e da amplitude do cenário, nos permitindo chegar até os colaboradores e as colaboradoras. Nas entrevistas, pudemos obter valiosas informações destes atores, conhecendo melhor suas trajetórias e projetos extensionistas, bem como dimensões quanto ao mundo, à Universidade, à Educação Popular e à Extensão Universitária; e pudemos, ainda, com algumas das colaboradoras, socializar os conhecimentos que delas mesmo emergiram.

No processo analítico, construímos quatro categorias temáticas: pertencimento e envolvimento - subjetividade e práxis; Extensão Universitária como conceito em construção; a prática social extensionista e os processos educativos que dela emergem; e Educação Popular - Extensão como práxis de (a)gentes de transformação – por meio das quais analisamos desde a perspectiva subjetiva e identitária das colaboradoras e colaboradores quanto aos seus trabalhos extensionistas, passando pela amplitude de suas concepções sobre Extensão Universitária, pela prática social como produtora de processos educativos e pela Educação Popular como eixo transformador em práxis

extensionistas, corroborando assim nossa tese.

Partimos do olhar para a Extensão Universitária na UFSCar e os processos educativos dela emergentes, passando por encontros e desencontros com a Educação Popular. Ainda que esta pesquisa anuncie a apresentação da Educação Popular na Universidade, a mesma ainda sinaliza-se frágil diante da complexidade da mesma como instituição. Acreditamos, pois, que se olharmos à Extensão Universitária Popular com base nas premissas de José Francisco de Melo Neto, a Extensão Universitária da UFSCar encontrada nos projetos analisados através das falas não pode, ainda, ser considerada uma Extensão Universitária Popular, porém apresenta aproximações em muitos momentos. Partimos da Extensão Universitária e caminhamos até a Extensão em seus (des) encontros com a Educação Popular. Embora distantes de encontramos em nosso recorte a Extensão Universitária na UFSCar, esta pesquisa nos deu pistas do fortalecimento da Educação Popular no seio da Universidade pública através da Extensão Universitária.

Diante de todo este cenário a força da Universidade pública brasileira enquanto instituição social, formadora e formativa, ficou marcada explicitamente ao longo da experiência deste estudo. Entendemos, nesta pesquisa, que enquanto prática social, a Extensão Universitária à luz da Educação Popular deve trabalhar indissociavelmente com o ensino e a pesquisa, fomentando experiências críticas e ricas em encontros e possibilidades de criação coletiva de conhecimentos emancipadores rumo à transformação social, sendo a Universidade um lugar dessa criação. Embora ainda predomine na universidade um padrão dominante de saber nas diversas áreas das ciências, que responde à lógica de produção para o desenvolvimento capitalista, entendemos a Universidade como um bem público de acesso democrático a todas as classes sociais, evitando o elitismo de sua origem. Compreendemos a Educação Popular como compromisso dos e com os oprimidos, que possibilita a conscientização das pessoas, na medida em que pretende fortalecer a autonomia das pessoas, conhecimento compartilhado e tecido com base em diferentes saberes de mundo. Refletimos sobre a Educação Popular enquanto um processo de produção e socialização coletiva que empoderam seus sujeitos, protagonistas, para uma reflexão crítica sobre a realidade concreta e a consideramos um processo de reconstrução do saber social e como trabalho político de luta por transformações sociais, democracia e justiça global.

Como em todo trabalho acadêmico, houve limites teóricos, metodológicos, logísticos, financeiros e humanos em todo processo de construção desta tese. Porém, ao pararmos hoje para compreendê-los, percebemos que, além de serem também formativos,

são irrisórios diante da amplitude de aprendizados colhidos nestes últimos quatro anos. Dos limites deste estudo destacamos como principal não termos conseguido conviver com o cotidiano dos projetos de Extensão Universitária aqui parceiros através das/os coordenadoras/es. Entendemos que experimentar o cotidiano das práxis extensionistas poderia nos trazer um conhecimento mais profundo dos mesmos como práticas sociais e dos processos educativos ali emergentes, bem como, seria mais palpável os (des)encontros dos mesmos com a Educação Popular.

Como resultados trazemos a possibilidade de reconfiguração dos currículos universitários nos quais Extensão Universitária e/ou Educação Popular possam ser fontes de elementos orientadores da cultura curricular sob a perspectiva da experiência como prática social formativa. Importante seria uma análise profunda sobre a construção do currículo numa perspectiva de Educação Popular e de sua concretização na universidade pública, e nosso estudo apontou a possibilidade da construção de um currículo numa perspectiva de educação popular, mas, e sua concretização?

É importante salientar que em relação a Existência ou não da Educação Popular na Extensão Universitária, trazemos de volta a problematização do Quadro 3, com foco no elemento Origem, ausente em todos os projetos aqui debatidos com coordenadoras e coordenadores e nos demais encontrados em nossas leituras no mapeamento. A ausência de atividades nascidas de movimentos de sujeitos populares, partindo de suas demandas para depois serem trabalhadas também na universidade nos mostra que a Educação Popular através da Extensão Universitária, na Universidade Pública, ainda está aquém de nosso desejo como estudiosos da Educação Popular. Porém, ressaltamos que experiências como a dos grupos de Extensão Universitária Popular da Universidade Federal de Pernambuco e a das Universidades Populares nos trazem o esperançoso otimismo de que o elemento Origem pode adentrar mais firmemente o espaço universitário.

Um dos principais resultados deste estudo é o entendimento de que a Extensão Universitária é uma importante atividade-meio da Universidade, que tem também como objetivo a formação – de estudantes, docentes, técnicos e de pessoas da comunidade – bem como que, através da Extensão Universitária, aqui entendida como prática social, emergem processos educativos múltiplos que perpassam todos os sujeitos envolvidos.

Esta tese partiu da Extensão Universitária como produtora de processos educativos na busca de aproximações com a Educação Popular e, nesta busca, foram muitos os (des) encontros, como é o caso de mais de uma colaboradora ou colaborador que não compreendiam os projetos que coordenam como vinculados a Educação Popular,



abrindo discussões sobre o que demarca ou não a inserção da Educação Popular na Extensão Universitária. Ao longo da pesquisa pudemos perceber que a maioria dos/as entrevistado/as não relacionava suas atividades extensionistas com a Educação Popular, fato que nos mostra que ainda há um longo caminho para consolidação desta práxis educativa no seio da Universidade pública. Pudemos constatar, também, que aquelas/es que relacionam diretamente a Educação Popular às atividades extensionistas que coordenam o fazem com amplo conhecimento teórico-metodológico, trabalhando, principalmente, com as temáticas de Educação Popular e Saúde, Habitação Social e Economia Solidária.

Metodologicamente procuramos adequar nossos passos ao referencial teórico escolhido, para sustentar coerentemente a temática da pesquisa. Assim, além do mapeamento como forma de diagnóstico do atual cenário extensionista da UFSCar, através dele pudemos chegar à projetos de Extensão Universitária que de algum modo pudessem se aproximar da Educação Popular. Ainda, entrevistas semi-estruturadas nos permitiram um diálogo aberto e flexível com cada colaboradora/dor o que ampliou nossas possibilidades de construção coletiva. A socialização das informações obtidas em grupo foi um momento profícuo de aprofundamento das discussões e de compartilhamento de informações, diálogo e debate.

Um importante achado que este estudo aponta é o comprometimento da UFSCar com áreas ainda ditas alternativas. Através da iniciativa de seus docentes e equipes, notamos que há uma considerável abertura da instituição à outras propostas de construção do conhecimento e relação com a comunidade, ao configurar-se abertamente às propostas de Extensão Universitária que se aliam a perspectivas teóricas e metodológicas da Educação Popular. Pudemos confirmar este apontamento através do perfil múltiplo das atividades de Extensão na Universidade através da variedade vista pelos projetos coordenados pelas/os colaboradoras/es desta pesquisa.

Como apontamento em destaque trazemos, ainda, o impacto direto do envolvimento com a Extensão Universitária na trajetória das/os colaboradoras/es. Ao nos contarem sobre sua formação profissional e sobre os caminhos de engajamento e trabalho com projetos de Extensão Universitária percebemos elementos como pertencimento, engajamento, coletividade e parceria, que impactaram diretamente nas carreiras das/os entrevistadas/os. Assim pudemos perceber o impacto da Extensão Universitária na experiência do profissional docente. Através das falas, foi possível compreender os modos como a Extensão Universitária impactou e impacta em seus trabalhos, estreitando

conhecimento e trabalho ao atrelarem suas atividades à práxis com sentido, sendo este último um dos propulsores de mudanças nas trajetórias de área de formação e atuação.

Ao procuramos compreender a noção das/os colaboradoras/es a respeito do conceito de Extensão Universitária, encontramos uma complexidade de definições que variam por conceitos e práticas extensionistas diversas, resultado do processo histórico-social que lhe dá caráter plural e funções múltiplas. As plurais concepções apresentadas apontam para um amplo universo de possibilidades de conceituação e práxis que envolvem a Extensão Universitária, como a Extensão prestação de serviços como os de Consultoria e Assessoria, à Extensão como parceira prática do ensino, a Extensão como eventos culturais e a Extensão de cunho social.

Outro importante apontamento que temos como resultado é a compreensão da Extensão Universitária como prática social, e que dela emergem processos educativos como o diálogo, o trabalho em equipe, a horizontalidade e a valorização de saberes diversos. Nas falas da/os colaboradoras/es encontramos possibilidades de aprendizagens via práxis extensionista desvelando assim os processos educativos decorrentes desta prática social.

Sobre o encontro da Extensão Universitária com a Educação Popular, este estudou apontou a segunda como práxis educativa que valoriza saberes do povo e suas realidades, implicando no desenvolvimento de um olhar crítico e transformador e possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica. O processo de socialização das informações nos permitiu aprofundar os conhecimentos sobre a temática e corroborou para construção coletiva desta pesquisa. Colocamos a temática em debate que nos apontou a Unidade na Diversidade que envolve a Extensão Universitária, evidenciando-a como produtora de processos educativos.

Os resultados mostraram elementos das práxis das coordenadoras e coordenadores de projetos de Extensão Universitária e seus (des)encontros com a Educação Popular, de onde são produzidas narrativas concretas de formação, que privilegiam a perspectiva de um saber acadêmico e popular. Ainda, apontam que a Extensão Universitária tem importância histórica na produção de conhecimentos e no estreitamento das relações entre Universidade e Comunidade.

O mapeamento sobre o perfil da Extensão Universitária na UFSCar em 2016 nos aponta também a relevância em construir uma arqueologia histórica deste seguimento nesta instituição, já que a mesma se caracteriza notoriamente por ações extensionsitas. Por fim, como comprometimento de perspectiva num futuro breve, seguiremos os estudos

partindo de uma pergunta: como a Extensão Universitária pode contribuir para o enfrentamento do atual cenário político nacional? A história colonial, patriarcal, machista e racista nos ajuda a entender a paralela história de ocultamento dos coletivos populares dos currículos; assim, abrimos também aqui, como lacuna, a possibilidade de estudar mais a fundo a relação da Extensão Universitária e de seus (des) encontros com a Educação Popular, levando a flexibilização curricular da universidade pública sob a ótica de uma luta por outros modos de organizar e produzir conhecimento.

A contribuição da Educação Popular como aliada da Universidade na Extensão Universitária, somente tem sentido epistemológico, político e social se considerarmos pertinente compreender essa relação a partir do seguinte questionamento: para qual projeto de sociedade queremos democratizar a universidade e a ciência? Essa questão é central agora, para além de nosso estudo, porque a própria concepção de Educação Popular se funda em uma perspectiva de construção de um projeto de sociedade com justiça social e de matriz anticapitalista. Os resultados mostram também que um ponto forte desta tese é o de ser, a Educação Popular, uma práxis educativa e investigativa no Ensino Superior.

Das principais lacunas que permanecem, destacamos o aprofundamento do princípio da indissociabilidade, a flexibilização curricular através da práxis extensionista e a Educação Popular como parte da Universidade pública. Para além de estudos ainda mais profundos sobre estas lacunas, levantamos ainda a perspectiva futura de estudarmos sobre as pistas da Educação Popular na UFSCar com base na discussão teórica e nas entrevistas aqui realizadas. Ainda, adentrar mais fortemente sobre a influência da Educação Popular na Extensão Universitária, e das múltiplas formas como ela pode se apresentar e conhecer e aprofundar sobre a origem das Universidades Populares e seus caminhos de fortalecimento e resistência.

Esta tese configura-se como mais um passo na jornada de constituição e refundação desta concepção educacional, que tem como base o poder político – pedagógico, epistemológico e social – do Povo. Em clima de resistência e esperança, tenho a honra de deixar que Marielle Franco, *in memoriam*, finalize esta tese por mim:

As rosas da resistência nascem do asfalto. A gente recebe rosas, mas estaremos de punho cerrado, falando do nosso lugar de existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas (Marielle Franco, em pronunciamento em comemoração ao Dia da Mulher, em 08 de março de 2018, seis dias antes de seu brutal assassinato, que foi silenciamento político).

ADAMS, T.; MENDONÇA, A. **Economia Solidária: um espaço peculiar de Educação Popular**. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113)  
Acesso em: 28 de abril de 2017.

ALVES-BEZERRA, W. CEPÊDA, V.A. **A Extensão Universitária na UFSCar – Um Histórico**. In: BRASIL. Pró-Reitoria de Extensão. UFSCar Parreira: Programas de extensão para a cooperação com a sociedade. São Carlos: PROEX, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, vol. 45, 1983.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2014.

AZEVEDO, D. S. de. **Melhoramento do homem, do animal e da semente. O projeto político pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948): organização e funcionamento**. 2005. 210f. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2005

ARAÚJO-OLIVEIRA, S. S.. Exterioridade. O outro como critério. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (orgs). **Processos Educativos em práticas sociais**. Pesquisas em educação. São Carlos: EduFSCar, 2014.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. O equívoco da Extensão Universitária. Vozes: EDUFSCar. 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos)

BRANDÃO, C. R.. ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura Rebelde – escritos sobre a educação popular de ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009

\_\_\_\_\_. Perguntas, pesquisas. Para quem? Para que? In: OLIVEIRA, M.W de; SOUSA, F.R de. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular**. Volume 22 de Primeiros Vãos. Edição, 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Quando a pedagogia tornou-se do “oprimido”! Quando a Educação tornou-se “popular”!** Escrito em primeira mão por Carlos Rodrigues Brandão Em Campinas, em agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular.** Volume 22 de Primeiros Vãos. Edição, 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. A cultura do povo e a educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense. 2 Edição. 1980.

\_\_\_\_\_ (org). **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense. 2 Edição. 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BORNSTEIN, V.J. **Experimentando a construção do conhecimento com base em diferentes saberes.** Revista APS. Juiz de Fora. Vol.9, n.2, p.175-179, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde – PNEPS,** Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Sistema de dados e informações:** base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro: NAPE, ERJ, 2001. (Coleção Extensão Universitária, V.2)

BRASIL. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária. V.3)

BRASIL. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, Brasília: MEC/SESu. 2006. (Coleção Extensão Universitária. V.4)

BRASIL. Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

BRASIL. **Presidência da República** – Grupo de Trabalho Interministerial. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL/MEC. **I Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.** Brasília, 1987.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Extensão.** Ministério da Educação. Brasília. 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde – CNEPS. 2012.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. **RESOLUÇÃO CoEx nº 03/2016. Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos**. 2016

BOFF, Leonardo. **Povo: em busca de um conceito**. 2015. Artigo disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRUNNER, J. J. **Educação Superior em América Latina: câmbios y desafios**. Chile. Fondo de Cultura Económica, 1990.

BUARQUE, C.. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora Unesp. 1994.

\_\_\_\_\_. **A universidade na encruzilhada**. São Paulo: Editora Unesp. 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma ideia de universidade**. Brasília: UnB. 1986

CARRILO, Al. T.. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CALVINO, Í. – **As cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**, 2007. Disponível em<<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewPDFInterstitial/207/205>>Acesso em 05 de abril de 2012.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A Reforma da Educação Superior no Brasil dos anos 90: Diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (org.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

CARRILO, A. T.. Educação Popular e produção do conhecimento. In: LÁ PIRAGUA. Mirando hondo: reflexiones del estado de la educación popular. **Revista Latinoamericana de educación y política**. n. 32. Issn 2073-0810. 2010.

CARRILO, A. T.. **Educación Popular – Trayectoria y actualidad**. Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Primera edición venezolana, 2011. Disponível em: <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CARVALHO, M.A.P; ACIOLIS. STOTOZ, E.N. **O Processo de construção compartilhada do conhecimento**. IN: VASCONCELOS, E.M (org). A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Huctec, 2001. P.101-114.

- CARNOY, M.. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 1998.
- CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**: ainda existem utopias realistas. UFB: Rio de Janeiro, 2004 (tese de doutorado).
- CHAUÍ, M.. **Cultura e democracia**. Crítica y emancipación: Revista latino-americana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Año 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001
- CHAUÍ, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. nº 24. p. 5-15. 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes. 2006.
- COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CRUZ, P. J. S. C. A Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop): articulando as práticas de extensão na luta por uma universidade socialmente comprometida. In: JEZINE, E.; BATISTA, M. do S. X. & MOREIRA, O. (org.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, pp. 111-32.
- CRUZ, P. J. S. C.. Extensão Popular: situando a Extensão Universitária orientada pela Educação Popular. In: CRUZ, P. J. S. C. (et al). **Extensão Popular - Caminhos em construção. Enunciados e fundamentos teóricos da Extensão Universitária orientada pela Educação Popular**. Coleção PINAB. João Pessoa: CCTA, 2017
- CRUZ, P. J. S. C.. Extensão Popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade. In: BRASIL. **Caderno de Extensão Popular** – textos de referência para extensão universitária. VEPOPO-SUS. 2017.
- CRUZ, P. J. S. C., M.O.D. SARMENTO, F. I. G. MARCOS, M. L. VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular na Universidade. Reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)**. São Paulo: Hucitec. João Pessoa. Editora Universitária UFPB. 2013.
- CUNHA, L.A. **A Universidade Temporã: O ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A Universidade Crítica: O ensino superior na república populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Superior e a Universidade no Brasil.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. *500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, A. L. S. **A experiência como prática formativa de estudantes na Extensão Universitária.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa, março de 2013.

CUNHA, T.; SILVESTRE, S. Olhares – sem medo – sobre a educação. In: CUNHA, T. ; SILVESTRE, S. (Org.). **Somos diferentes, somos iguais.** Diversidade, Cidadania e Educação. Rainho e Neves editora. 2008.

CUNHA, A. L. S. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **A experiência como prática formativa de estudantes na Extensão Universitária.**

DARON, V. **A educação popular e saúde como referencial para nossas práticas na saúde.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão estratégica e Participativa. II Cadernos de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. 2014. P. 123-146.

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação.** São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade.** São Paulo: Vozes. 1993.

\_\_\_\_\_. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica.** São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.153-281.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Transmodernidade e interculturalidade. Interpretação desde a filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

\_\_\_\_\_. **Autopercepción intelectual de unproceso histórico.** *Anthropos*. Barcelona: Projecto A. Ediciones, n. 180, p.13-36, set/out. 1998.

\_\_\_\_\_. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: \_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica.** São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.153-281.

\_\_\_\_\_. **20 teses de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ERIBON, D. **Michel Foucault e seus contemporâneos.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

ESCLARIN, A. P. **La educación popular y su pedagogia.** Coleção do Programa de formação de educadores populares. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.



ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. **Educação Popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes.** In: STRECK, D. ; ESTEBAN, M. T. (orgs). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

FAGUNDES, J. **Universidade e Compromisso Social.** Extensão, limites e perspectivas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 170p. (Tese de Doutorado), 1985.

FALS BORDA, O.. **Una sociologia sentipensate para América Latina. Antologia de textos selecionados e apresentados por Víctor Manuel Moncayo.** Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores. 2009

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** Bogotá: Carlos Valencia Editores. (1987)

FALS BORDA, O. **Por la práxis:** el problema de como investigar la realidade para transformala. Bogotá: Federacion para el Analisis de la realidade Colombiana (FUNDARCO). 1978

FERREIRA, S. **Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade.** Educação Unisinos. Ed. janeiro/abril. 2015

FILHO, N. de A. **Universidade Nova no Brasil** In: SANTOS, B. de S. ALMEIDA FILHO, N.. A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

FIORI, E. M. (1986) **Conscientização e educação.** Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e Política. Textos escolhidos.** Volume 2. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

FLEURI, R.M. **Formação de profissionais da saúde** – reflexões a partir de vivências estudantis. In: VASCONCELOS, E; FROT, Lia; SIMON, E. Perplexidade na universidade: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006. P.231-264.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e universidade:** contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

FONSECA, T. L. da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo par o capital.** In: Coleção Educação Popular, n.3, São Paulo: Loyola. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 344 Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.. **QueFazer. Teoria e prática em educação popular.** 8 Edição, Petrópolis: Vozes, 2005

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação**. 15ª Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 2011.

FREIRE, A. M. A.. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2.ed. ver. Aumentada – São Paulo: Cortez, 1993.

FRIAS, S.. **Fatima al-Fihri – um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez**. Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher versão impressa ISSN 0874-6885. Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher. no.32 Lisboa, 2014.

GADOTTI, M. ; TORRES, C. Ao. **Educação Popular**. Utopia latino-americana. Cortez Editora, 1994.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GAARDER, J. **O Mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GESSINGER, H. – **Pra ser sincero**. Caxias do Sul/RS: Belas Letras, 2009.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GOHN, M. da G. Educação Popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. ; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P.. **História da Educação Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOERGEN, P. L. A universidade, sua estrutura e função. **Educação e Sociedade**. Ano I, n.2. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

GURGEL, M.R. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** São Paulo: Cortez. Universidade Federal do Ceará, 1986.

GRACIANI, M. S. S. **O Ensino Superior no Brasil.** A estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas.** Nova Fronteira (Rio de Janeiro). 19a. edição. 2001.

JARA, O. H.; FALKEMBACH, M. F.. Educação Popular e sistematização de experiências. In: STRECK. ; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004

LOBO, L. F. Pesquisar: a Genealogia de Michel Foucault. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis: Vozes, 2001. (11ª ed.).

MACHADO, A. **A construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e o compromisso social das universidades:** um estudo sobre a universidade estadual do centro-oeste do Paraná. Universidade Estadual de Maringá, 2009 (dissertação de mestrado).

MEJÍA, M. R. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul:** cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MELO NETO, J. F. de. **Extensão Popular.** 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular - uma ontologia. In: MELO NETO, J. F.; SCOCUGLIA, A. C. C. (Orgs.) **Educação Popular – outros caminhos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 31-74.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária, autogestão e educação popular.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Extensão universitária é trabalho.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Extensão popular.** João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2006.

MINAYO, M. C. de S.. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOORE, A.. Teu corpo entre os mortos. In: **Superamigos.** São Paulo: Editora Abril, no. 33, jan./1988.

OLIVEIRA, M. W. ; SOUSA, F. R. (orgs). **Processos Educativos em práticas sociais. Pesquisas em educação.** São Carlos: EduFSCar. 2014.

OLIVEIRA, M. W; GONÇANVES E SILVA, P. B.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. . Processos educativos em práticas sociais. Reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R (orgs). **Processos Educativos em práticas sociais. Pesquisas em educação.** São Carlos: EduFSCar. 2014.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São. Paulo; Editora Cortez. 2010

OLIVEIRA, M.W. Os serviços de saúde e os saberes populares. In: MANO. M.A.M; PRADO, E.V. (org). **Vivências de Educação Popular e Saúde na Atenção Primária à Saúde: a realidade e a utopia.** 1ed. São Carlos: EDUFSCar,2010, v. , p.241-248

OLIVEIRA, M. W.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D. V. C.; SOUSA, F. R.; VASCONCELOS, V. O.. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-141.

OLIVEIRA, M. W.; STOTZ,, E.N. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: **Reunião Anual da Anped, 32., Caxambu. Anais...** Caxambu, 2004. p. 1-17.

PALUDO, C. **Educação Popular, dialogando com redes latinoamericanas.** UNESCO. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** (Coleção educação para todos; 4). MEC. CEAAL. Brasília. 2005.

PAIVA, V.P. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo, SP: Loyolla.1985.

PEREIRA, R. A unidade primordial da lírica moderna: o tumultuado aflorar de uma linguagem esquecida. In: FONSECA, Aleilton; PEREIRA, Rubens Alves (Org.). **Rotas e imagens: literatura e outras viagens.** Feira de Santana, BA: UEFS, 2000. p. 29-41.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, B. de S. S. e MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez. 2010.

RIBEIRO, M. das G. M. **Educação Superior brasileira: reforma e diversificação.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ROCHA, R.M. A Construção do conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina.** Brasília: Editora UNB. 2001

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 27.ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, B. S. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3.ed. Questões da Nossa Época. V.11. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V.1. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para que o futuro seja de novo possível.** GGN – o jornal de todos os brasis. De 25 de abril de 2017. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/para-que-o-futuro-seja-de-novo-possivel-por-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em 4 de setembro de 2018.

SANTOS, B. de S. S. e MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, M. ; **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, 3.ed, Ed. Record, 2000

SARAMAGO, J.. Playboy entrevista José Saramago. In: **Revista Playboy**, n. 279, Editora Abril, out/1998.

SCOUGLIA, A. C. **Histórias inéditas da Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** João Pessoa: Universitária/UFPB. 2001

SECOS & MOLHADOS – **Primavera nos dentes.** João Ricardo/João Apolinário [Compositores]. In: Secos & Molhados. Continental, 1973. 1 LP. Faixa 5.

SILVA, E. W. **Extensão Universitária – concepções e práticas nas universidades gaúchas.** Porto Alegre. UFRGS, maio de 2003. Tese de Doutorado.

SOUSA, A. L. Lima. **A História da Extensão Universitária.** Alínea: Campinas, 2010.

STOTZ, E.. **Enfoques sobre a educação popular e saúde.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de educação popular e saúde. Brasília, 2007. P.46-57.

STOTZ, E. **Enfoques sobre a educação popular e saúde.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Caderno de educação popular e saúde. Brasília, 2007. P.46-57.

STRECK, D. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

TORRES, C. A. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

TORRES GARCIA, J. **Universalismo Construtivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

TUTTMAN, M.T. **Compromisso social da universidade: olhares da extensão**. Rio de Janeiro, 2004.

UFSCar. **UFSCar e a Comunidade: Programas e Projetos de Extensão da UFscar**. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.extensao.ufscar.br/site/menu-1/aciepe>>acesso em: 12 de dezembro de 2016.

UFSCar. **Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: <http://www.proex.ufscar.br/> >acesso em 03 de junho de 2016.

UFSCar. **Rede Nacional de Extensão Universitária – RENEX**. Disponível em: <http://www.renex.org.br> >acesso em 03 de jun.2016

VALLA, V.V. **A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas**. IN: BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Cadernos de educação popular em saúde. Departamento de Apoio à Gestão Participativa – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.p.32-33.

VASCONCELOS, E. M., CRUZ, P. J. S. C. (Org.). **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo, Hucitec; João Pessoa, Ed. Universitária da UFPB. 2011.

VASCONCELOS, E. M. **Educação Popular nos serviços de saúde**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde. In: VASCONCELOS, E.M; CRUZ, J.P.C. **Educação Popular na Formação Universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec, 2011, v.1, p.362-39.

VASCONCELOS, E.M; VASCONCELOS, M.O.D; SILVA, M.O da. A Contribuição da Educação Popular para Reorientação das Práticas e da Política de Saúde no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.24, n43, p. 89-106, jan./jun.2015.

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA, M. W. **Educação Popular: uma história, um que-fazer**. Educação Unisinos, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, pp. 135-146. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil. 2009.

VASCONCELOS, V. O. Diálogos às margens: reinventando a educação popular em contextos de trabalho comunitário e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.W. de.; SOUSA, F.R. (Orgs.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 195-212.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WANDERLEY, L. E.. **O que é universidade**. 9 ed. São Paulo. Brasiliense, 2003.

WANDERLEY, L. E.. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (org). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 2 Edição. 1980.







**APÊNDICE I**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**  
**PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS**  
**EDUCATIVOS**



**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO POPULAR”. que tem como objetivo: descrever e compreender experiências de grupos de Extensão Universitária Popular. Esta é uma pesquisa de pós-graduação, nível de Doutorado que utilizará como técnica as Entrevistas Semiestruturadas. Sua participação será tratada de forma anônima e confidencial a não ser que seja liberada por você a divulgação de seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de um encontro para Entrevista sobre a temática da pesquisa, que durará no máximo duas (2) horas. O encontro será gravado em áudio para posterior transcrição. Sua imagem não será exposta em qualquer condição, e sim apenas utilizada para transcrição das falas. Você não terá custo ou quaisquer compensações financeiras. Poderá haver riscos de alguma natureza relacionada a sua participação, o que evitaremos ao longo do processo. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação e, em contrapartida, você receberá, ao final do encontro, um certificado de participação, bem como receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Ana Luiza Salgado Cunha  
nanisalgado@hotmail.com

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.



**APÊNDICE II**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO**  
**PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS**  
**EDUCATIVOS**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**



1. DADOS INICIAIS
  - a. Diga seu nome, de onde vem e sua formação.
  - b. Conte um pouco da sua trajetória na Universidade.
2. SOBRE A INSERÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PROJETO ESPECÍFICO
  - a. O que você compreende por Extensão Universitária?
  - b. O que te levou a se interessar/engajar em atividades de Extensão? Conte um pouco sobre a história desse projeto. Há quanto tempo realiza atividades de extensão?
  - c. Fale um pouco sobre como é sua rotina na atividade extensionista. Conte um pouco de como são suas ações no projeto de Extensão.
  - e. Quais os impactos das atividades que realiza/realizou para sua formação acadêmica e pessoal?
  - f. E quanto à indissociabilidade nas atividades que você realiza/realizou? A extensão universitária integra-se à universidade na mesma medida em que o ensino e a pesquisa? Explique.
3. EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
  - a. Seu projeto foi intencionalmente construído sobre bases da Educação Popular? Se sim, por que? Se não, como tomou estes caminhos?
  - b. Para você, o que diferencia a Extensão Universitária Popular dos demais tipos de Extensão Universitária?
  - c. Quais processos educativos são construídos no cotidiano das práticas de Extensão Universitária Popular?
4. DEMAIS COMENTÁRIOS E QUESTÕES

### APÊNDICE III

Quadro 8 - Setores com atividades de Extensão na UFSCar

Agência de Inovação da UFSCar – <b>AInUFSCar</b>	Departamento de Enfermagem - <b>DENeF</b>	Pró-Reitoria de Graduação – <b>ProGrad</b>	Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – <b>DEFMH</b>	Departamento de Engenharia Civil – <b>DECiv</b>	Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva – <b>DEBE</b>
Biblioteca Comunitária da UFSCar – <b>Bco</b>	Departamento de Engenharia de Produção – <b>DEP</b>	Departamento de Botânica – <b>DB</b>	Departamento de Economia – <b>DeCo</b>	Departamento de Educação – <b>Ded</b>	Departamento de Engenharia de Materiais – <b>DEMa</b>
Centro de Ciências Agrárias – <b>CCA</b>	Departamento de Engenharia de Produção /Sorocaba – <b>DEPS</b>	Departamento de Biologia – <b>Dbio</b>	Departamento de Engenharia Elétrica – <b>DEE</b>	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – <b>PROAce</b>	Departamento de Terapia Ocupacional – <b>DTO</b>
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – <b>CCBS</b>	Departamento de Engenharia Química – <b>DEQ</b>	Departamento de Biotecnologia e de Produção Vegetal e Animal – <b>DBPVA</b>	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – <b>NIASE</b>	Pró-Reitoria de Extensão – <b>ProEx</b>	Departamento de Ciências Humanas e Educação – <b>DCHE</b>
Centro de Ciências Exatas e Tecnologias – <b>CCET</b>	Departamento de Estatística – <b>Des</b>	Departamento de Biotecnologia Vegetal – <b>DBV</b>	Núcleo Multidisciplinar Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária – <b>NuMIEcoSol</b>	Reitoria – <b>R</b>	Departamento de Ciências Ambientais - <b>DCAm</b>

Centro de Ciências Humanas e Biológicas – <b>CCHAB</b>	Departamento de Física – <b>DF</b>	Departamento de Computação – <b>DC</b>	Pró-Reitoria de Pós-Graduação em Gestão Clínica – <b>PPGGC</b>	Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação – <b>DCNME</b>	Departamento de Ciências Fisiológicas – <b>DCF</b>
Centro de Ciências da Natureza – <b>CCN</b>	Departamento de Fisioterapia – <b>Dfisio</b>	Departamento de Biotecnologia Vegetal – <b>DBV</b>	Departamento de Computação – <b>Dcomp</b>	Departamento de Tecnologia Agroindustrial e Socioeconomia Rural – <b>DTAiSER</b>	Departamento de Hidrobiologia – <b>DHb</b>
Coordenação do Curso de Pedagogia – <b>CCPed</b>	Departamento de Física, Química e Matemática – <b>DFQM</b>	Departamento de Computação – <b>DC</b>	Departamento de Ciências Sociais – <b>DCSo</b>	Prefeitura Universitária/Lagoa dos Sinos - <b>PU-LS</b>	Departamento de Letras – <b>DL</b>
Coordenadoria de Comunicação Social – <b>CCS</b>	Departamento de Genética e Evolução – <b>DGE</b>	Departamento de Ciências Ambientais/Sorocaba – <b>DCA</b>	Departamento de Desenvolvimento Rural – <b>DDR</b>	Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - <b>DTPP</b>	Departamento de Artes e Comunicação – <b>DAC</b>
Coordenadoria do Núcleo de Formação de Professores – <b>CNFP</b>	Departamento de Gerontologia – <b>Dgero</b>	Departamento de Ciências Ambientais - <b>DCAm</b>	Departamento de Ciências da Informação – <b>DCI</b>	Departamento de Engenharia Mecânica – <b>DEMEc</b>	Departamento de Administração/Sorocaba - Dadmin – <b>SO</b>
Coordenadoria do Núcleo de Extensão UFSCar-Saúde – <b>CnuSau</b>	Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades/Sorocaba – <b>DGTH</b>	Departamento de Ciências Ambientais/Sorocaba – <b>DCA</b>			

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora com os dados cedidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar

## APÊNDICE VI

Quadro 9 - Quantidade de Atividade por Tipo em cada Setor

<b>Setor</b>	<b>Quantidade de Atividade por Tipo em cada Setor</b>	<b>Setor</b>	<b>Quantidade de Atividade por Tipo em cada Setor</b>
AInUFSCar	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos - 0	CNFP	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0
Bco	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>2</b> - Publicações e Produtos – 0	CnuSau	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – 0 - Projetos - <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0
CCA	- ACIEPEs – 0 - Cursos – <b>1</b> - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>4</b> - Publicações e Produtos – 0	DAC	- ACIEPEs – <b>1</b> - Cursos – <b>3</b> - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – <b>3</b> - Projetos – <b>3</b> - Publicações e Produtos – <b>2</b>
CCBS	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – <b>1</b> - Eventos – 0 - Projetos – 0 - Publicações e Produtos – 0	Dadmin – SO	- ACIEPEs – 0 - Cursos – <b>4</b> - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – 0 - Projetos - 0 - Publicações e Produtos – 0
CCET	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0	DB	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0
CCHAB	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0	DBio	- ACIEPEs – <b>1</b> - Cursos – <b>1</b> - Consultorias/Assessorias – <b>1</b> - Eventos – <b>1</b> - Projetos – 0 - Publicações e Produtos - 0
CCN	- ACIEPEs – <b>3</b> - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – <b>1</b> - Eventos – <b>1</b> - Projetos – <b>16</b> - Publicações e Produtos – 0	DBPVA	- ACIEPEs - <b>1</b> - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – <b>2</b> - Eventos – <b>2</b> - Projetos – <b>13</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>

CCPed	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos - 0 - Projetos – 0 - Publicações e Produtos – 1	DBV	- ACIEPEs – 0 - Cursos -0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos -0 - Projetos -1 - Publicações e Produtos – 0
CCS	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 0 - Projetos – 1 - Publicações e Produtos – 1	DC	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 5 - Consultorias/Assessorias – 4 - Eventos – 0 - Projetos – 6 - Publicações e Produtos – 2
DCA	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 6 - Consultorias/Assessorias – 6 - Eventos – 1 - Projetos – 15 - Publicações e Produtos- 0	DCNME	- ACIEPEs - 2 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos - 0 - Projetos – 4 - Publicações e Produtos – 3
DCAm	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos – 1 - Projetos – 1 - Publicações e Produtos – 1	DCNML	- ACIEPEs - 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos - 0 - Projetos – 6 - Publicações e Produtos – 0
DCF	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 2 - Consultorias/Assessorias – 1 - Eventos- 0 - Projetos – 0 - Publicações e Produtos – 0	Dcomp	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 5 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos - 1 - Projetos – 2 - Publicações e Produtos – 0
DCHE	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 6 - Consultorias/Assessorias – 3 - Eventos – 3 - Projetos – 3 - Publicações e Produtos – 1	DCSo	- ACIEPEs – 1 - Cursos – 2 - Consultorias/Assessorias – 2 - Eventos - 0 - Projetos – 6 - Publicações e Produtos – 0
DCI	- ACIEPEs – 1 - Cursos – 1 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos – 1 - Projetos – 0 - Publicações e Produtos – 0	DDR	- ACIEPEs – 3 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 2 - Eventos - 0 - Projetos – 6 - Publicações e Produtos – 2
DCA	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 6 - Consultorias/Assessorias – 6 - Eventos – 1 - Projetos – 15 - Publicações e Produtos- 0	DeAMO	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 0 - Eventos - 0 - Projetos -1 - Publicações e Produtos – 0
DEBE	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 0 - Consultorias/Assessorias – 3 - Eventos - 0	Ded	- ACIEPEs – 0 - Cursos – 6 - Consultorias/Assessorias - 0 - Eventos - 0

	- Projetos – 0	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 1	- Publicações e Produtos – 0
DECiv	- ACIEPEs – 2	- Cursos – 10	DEE	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0
	- Consultorias/Assessorias – 10	- Eventos – 2		- Consultorias/Assessorias – 1	- Eventos – 0
	- Projetos – 7	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 8	- Publicações e Produtos – 0
DeCo	- ACIEPEs – 1	- Cursos – 2	DEFMH	- ACIEPEs – 3	- Cursos – 0
	- Consultorias/Assessorias – 0	- Eventos – 0		- Consultorias/Assessorias – 0	- Eventos – 1
	- Projetos – 0	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 12	- Publicações e Produtos – 0
DEMa	- ACIEPEs – 1	- Cursos – 4	DEP	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 8
	- Consultorias/Assessorias – 15	- Eventos – 3		- Consultorias/Assessorias – 10	- Eventos – 4
	- Projetos – 7	- Publicações e Produtos – 1		- Projetos – 0	- Publicações e Produtos – 2
DEMEc	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 1	DEPS	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 2
	- Consultorias/Assessorias – 1	- Eventos – 1		- Consultorias/Assessorias – 0	- Eventos – 0
	- Projetos – 5	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 0	- Publicações e Produtos – 2
DENef	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 1	DEQ	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 1
	- Consultorias/Assessorias – 1	- Eventos – 1		- Consultorias/Assessorias – 3	- Eventos – 1
	- Projetos – 6	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 10	- Publicações e Produtos – 0
Des	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0	DGE	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0
	- Consultorias/Assessorias – 1	- Eventos – 0		- Consultorias/Assessorias – 4	- Eventos – 0
	- Projetos – 0	- Publicações e Produtos – 0		- Projetos – 4	- Publicações e Produtos – 0
DF	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0	Dgero	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0
	- Consultorias/Assessorias – 0	- Eventos – 0		- Consultorias/Assessorias – 4	- Eventos – 2
	- Projetos – 2	- Publicações e Produtos – 1		- Projetos – 9	- Publicações e Produtos – 0
Dfisio	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 6	DGHT	- ACIEPEs – 1	- Cursos – 0
	- Consultorias/Assessorias – 8	- Eventos – 1		- Consultorias/Assessorias – 3	- Eventos – 4
	- Projetos – 6	- Publicações e Produtos – 2		- Projetos – 10	- Publicações e Produtos – 3
DFQM	- ACIEPEs – 1	- Cursos – 1	DHb	- ACIEPEs – 0	- Cursos – 0

	- Consultorias/Assessorias – <b>2</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>9</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>		- Consultorias/Assessorias – <b>3</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>0</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
DL	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>9</b> - Consultorias/Assessorias - <b>1</b> - Eventos - <b>1</b> - Projetos – <b>2</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>	DQ	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>1</b> - Consultorias/Assessorias – <b>8</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>7</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
DME	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>4</b> - Consultorias/Assessorias – <b>0</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>6</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>	DRNPA	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>2</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>2</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
Dmed	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>7</b> - Consultorias/Assessorias – <b>15</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>5</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>	DS	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>1</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>0</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
DMP	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>0</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>1</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>	DTAiSER	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>3</b> - Consultorias/Assessorias – <b>2</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>4</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
DPsi	- ACIEPEs – <b>1</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>5</b> - Eventos - <b>2</b> - Projetos – <b>18</b> - Publicações e Produtos – <b>4</b>	DTO	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>1</b> - Consultorias/Assessorias – <b>4</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>17</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>
DTPP	- ACIEPEs - <b>2</b> - Cursos – <b>8</b> - Consultorias/Assessorias – <b>0</b> - Eventos - <b>1</b> - Projetos – <b>6</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>	ProEx	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>0</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>3</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
NIASE	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>1</b> - Consultorias/Assessorias – <b>0</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>3</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>	ProGrad	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>0</b> - Eventos - <b>1</b> - Projetos – <b>0</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>
NuMIEcoSol	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias - <b>0</b> - Eventos - <b>1</b> - Projetos – <b>4</b> - Publicações e Produtos – <b>0</b>	PU-LS	- ACIEPEs – <b>0</b> - Cursos – <b>0</b> - Consultorias/Assessorias – <b>0</b> - Eventos - <b>0</b> - Projetos – <b>0</b> - Publicações e Produtos – <b>1</b>



PPGGC	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – <b>1</b>	- Cursos – 0 - Eventos - 0 - Publicações e Produtos – 0	R	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – 0	- Cursos – 0 - Eventos - 0 - Publicações e Produtos – <b>1</b>
PROAce	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – 0	- Cursos – <b>1</b> - Eventos - <b>2</b> - Publicações e Produtos – 0	Sead	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – <b>3</b>	- Cursos – <b>1</b> - Eventos - <b>1</b> - Publicações e Produtos – 0
SRH	- ACIEPEs - 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – 0	- Cursos – <b>2</b> - Eventos - 0 - Publicações e Produtos – 0	USE	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – <b>1</b>	- Cursos – 0 - Eventos - 0 - Publicações e Produtos – 0
UEIM	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – <b>2</b>	- Cursos – 0 - Eventos - <b>2</b> - Publicações e Produtos – 0	VR	- ACIEPEs – 0 - Consultorias/Assessorias - 0 - Projetos – <b>1</b>	- Cursos – 0 - Eventos - 0 - Publicações e Produtos – 0

Fonte: Construído pela pesquisadora com base nos dados cedidos pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação Popular e práticas extensionistas em universidade pública e a transgressão em práxis de Extensão Universitária Popular.

**Pesquisador:** Ana Luiza Salgado Cunha

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59957316.2.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.817.335

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está devidamente apresentado e com boas possibilidades de se desenvolver uma boa pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos são adequados e factíveis de serem realizados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador aponta no TCLE que não há riscos, no entanto, o próprio pesquisador os descreve no Protocolo de pesquisa, apresentando-os segundo o que aponta a Resolução 466/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa poderá contribuir para a compreensão da praxis das extensões universitárias, trazendo muitos benefícios para os grupos que trabalham com este tipo de atividade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatórios estão em ordem.

**Recomendações:**

Recomenda-se a aprovação da pesquisa.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.817.335

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovação condicionada à inclusão no TCLE dos riscos já descritos pelo pesquisador no Protocolo de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_689468.pdf	02/09/2016 10:27:05		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	02/09/2016 10:26:36	Ana Luiza Salgado Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/08/2016 14:08:33	Ana Luiza Salgado Cunha	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/08/2016 14:04:08	Ana Luiza Salgado Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	16/08/2016 14:03:26	Ana Luiza Salgado Cunha	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 11 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br