

NICOLE MARQUES FEIJÓ

**INVESTIGANDO PRÁTICAS DE EXTENSÃO-POPULAR NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Maria Goulart Silva

**Porto Alegre**

**2011**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva

(PPGA/EA/UFRGS)

Prof. Dr. Ariston Azevedo Mendes

(PPGA/EA/UFRGS)

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque

(PPGEDU/UFRGS)

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Sueli Maria Goulart Silva

**Área de Concentração:** Organizações

**Curso:** Mestrado Acadêmico

Porto Alegre, 02 de junho de 2011.

*Para minha mãe e minha tia Lucia, as  
pessoas que mais estiveram ao meu lado  
acreditando no meu trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Sueli Goulart, minha orientadora, por estar ao meu lado na construção desta dissertação, por contribuir na minha formação e por me incitar a pensar não apenas nas organizações.

À Professora Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva e aos Professores Paulo Peixoto de Albuquerque e Ariston Azevêdo, por disporem de tempo e aceitarem o convite para participar da banca.

Agradeço imensamente à minha mãe, por ser minha amiga, meu alicerce, minha companheira. Pelas palavras de incentivo quando eu mais precisei e pelo apoio, dedicação e compreensão nos momentos de angústia. Obrigada mãe por me motivar e não me deixar desistir quando achei que não seria capaz, por estar ao meu lado compartilhando minhas dificuldades, minhas conquistas e alegrias e pela eterna confiança no meu desempenho. Obrigada, porque tudo que sou devo principalmente a ti.

À minha tia Lucia por toda a dedicação ao longo deste estudo e por estar presente em todos os momentos da minha vida. Obrigada por me incentivar, por acreditar em mim, por debater comigo sobre o trabalho incansavelmente, por ficar ao meu lado nas madrugadas perdendo horas de sono só para que não parasse de trabalhar. Muito obrigada pela presença constante e intensa.

Ao Rodrigo, meu namorado, por todo amor, amizade, companheirismo e ajuda. Obrigada Gordo por ter estado ao meu lado, por me apoiar, por me fazer companhia em Porto Alegre, por me incentivar, ser paciente, compreensivo e acreditar em mim. Obrigada por dividir comigo os bons e os maus momentos.

Aos meus primos Filipe, Guilherme e Lucas pelos momentos divertidos de risadas e descontração, pelas visitas em Porto Alegre e por estarem sempre perto, como verdadeiros irmãos.

Ao meu pai, por me incentivar, por se preocupar comigo, por ligar quase todos os dias para saber se eu estava bem, e pelas palavras otimistas nos momentos difíceis.

À minha amiga Larissa Bucco, por toda ajuda desde o início do mestrado. Por ter me emprestado material para as aulas, por compartilhar comigo angústias, alegrias e experiências dentro e fora da Escola de Administração. Obrigada Lari por me ouvir sempre que te procurei e pela amizade ao longo desses anos.

Aos meus amigos do mestrado, Vagner Fantinel de Rosso e Fábio Renato da Silva, agradeço por dividirem comigo as dificuldades, alegrias e leituras extensas. Obrigada por estarem junto comigo nessa fase, por terem aguentado firme, por me apoiarem. Pelos momentos de descontração, pelos almoços e jantas e pelas boas risadas. A amizade criada nesses dois anos jamais será esquecida.

À Professora Aida Lovison, pelo carinho dedicado, pela amizade e pelos bons momentos compartilhados durante o mestrado. Aos demais professores do PPGA e do PPGEdu da UFRGS por colaborar com a minha formação.

Ao meu orientador de iniciação científica e amigo, Altamir (Mico), por me apresentar o mundo da pesquisa e por me incentivar a ingressar no mestrado.

A todos os demais familiares e amigos agradeço os incentivos para que eu seguisse em frente, agradeço por entenderem a minha ausência e por torcerem para que essa fase fosse concluída com sucesso.

Agradeço aos professores, técnicos, bolsistas e consultores da FURG pela participação, abertura e por me receber todas as vezes que precisei.

A CAPES pelo financiamento concedido através da bolsa de mestrado que tornou possível a realização deste estudo.

Por fim, faço um agradecimento especial às comunidades que carinhosamente me receberam de portas abertas e contribuíram para a elaboração deste estudo, compartilhando comigo suas histórias e suas experiências. A vocês, muito obrigada!

## RESUMO

Esta dissertação surge das inquietações da pesquisadora sobre a relação universidade e sociedade. Tem como questão norteadora entender quais as categorias do pensamento de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para delinear o construto extensão-popular e como se expressam nas práticas de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Para tanto se recorreu à sociologia e à pedagogia contemporânea, considerando o entrelaçamento dos diferentes acontecimentos da realidade com a sociologia de Antonio Gramsci e a pedagogia de Paulo Freire. A partir das teorias desses autores foi possível orientar o estudo a respeito da extensão-popular num sentido teórico-empírico. Teoria e prática se complementam. Tem-se então um estudo qualitativo, em que a estratégia de pesquisa é o estudo de caso. Os elementos para análise foram obtidos através de pesquisa documental, observação direta, diário de campo e entrevistas feitas com os extensionistas da Universidade Federal do Rio Grande, tanto coordenadores dos projetos de extensão como alunos e com as comunidades envolvidas nos projetos de extensão. Para a análise dos dados, a metodologia escolhida foi a Análise do Discurso. A realização da AD implica perguntar que relações sociais mantidas e divulgadas através da linguagem querem ser estudadas; no caso desse estudo, trata-se da relação da FURG com a comunidade, através das suas ações de extensão. Os resultados da análise apontam que a extensão, sendo parte do processo educacional, mostra-se contraditória mesmo sendo estudada dentro de uma única universidade. A desarmonia de olhares às ações de extensão, tanto por parte dos extensionistas como das comunidades, mostrou que a universidade ainda não consegue estreitar sua relação com a sociedade ao ponto de configurar a extensão-popular com as características do construto delineado neste trabalho. Sendo assim, todas as atividades de extensão da FURG estudadas apresentaram elementos da extensão-popular; entretanto, esses elementos estão isolados, o que faz com que existam apenas indícios dessa forma de extensão, prevalecendo ainda a forma hegemônica das atividades extensionistas.

**Palavras-Chave:** Universidade, Sociedade, Extensão-Popular, Educação, Povo.

## ABSTRACT

This dissertation arises from the researcher's concerns about the relation between university and society. Its guiding question is to search which thought's categories of Paulo Freire and Antonio Gramsci contribute to delineate the construct popular extension and how they express itself in the practices of a Rio Grande do Sul's university. For that purpose, sociology and contemporary pedagogy are resorted to, considering the interlacing of the different reality happenings with Antonio Gramsci's sociology and Paulo Freire's pedagogy. From these authors' theories, it was possible to guide the study regarding popular extension in a theoretic-empiric sense. Theory and practice complement each other. From that, a qualitative study appears, in which research strategy is the case study. The elements for analysis were obtained through documental research, direct observation, field notebook and interviews with Universidade Federal do Rio Grande's extensionists, both extension projects coordinators and students, and with the people involved with the extension projects. For the data analysis, the chosen method was Discourse Analysis. DA's realization implies asking which social relations sustained and divulged through language want to be explained; in this study's case, it's about FURG's relation with the people mediated by the extension actions. This analysis' results point that the extension, being part of the educational process, reveals itself to be contradictory even though it's studied inside only one university. The disharmony of looks, from both extensionists and the people, towards extension actions, showed that the university still can't narrow its relation with society to the point of configuring popular extension with the characteristics of the construct constructed in this essay. Therefore, all FURG's studied extension activities presented elements of popular extension, but these elements are isolated, thus existing merely traces of this form of extension, still predominating the hegemonic form of these extensionists activities.

**Key-Words:** University, Society, Popular Extension, Education, People.

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AD - Análise do Discurso

APROFURG - Associação dos Professores da Universidade Federal de Rio Grande

APTAFURG - Sindicato do Pessoal Técnico-Administrativo da Furg

AUEP - Projeto Agricultura Ecológica Urbana e Periurbana

CAIC - Centro de Atendimento Integral à criança

CCMar - Centro dos Meninos do Mar

CEFAN - Centro de Educação e Formação Ambiental

CIRM - Comissão Interministerial para Recursos do Mar

COEPEA - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração

CONDIR - Conselho Diretor

CONSUN - Conselho Universitário

CRAM - Centro de Recuperação de Animais Marinhos

CRUB - Conselho de Reitores

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DIEX - Diretoria de Extensão

EACF - Estação Antártica Comandante Ferraz

EDGRAF - Editora e Gráfica da FURG

EMA - Estação Marinha de Aquicultura

Emater - Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica de Extensão Rural

ESANTAR - Estação de Apoio Antártico

Fepagro - Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária

FFCL- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FORPROEX - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Pública

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

HU – Hospital Universitário

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NAC - Núcleo Artístico Cultural  
NEPEPS - Núcleo de Estudos e Práticas em Educação Popular e Saúde  
NUDESE - Núcleo de Desenvolvimento Social e Econômico  
NUME - Núcleo de Memórias da FURG  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROANTAR - Programa Antártico Brasileiro  
PROGEP - Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
PRODERF - Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos na Área da Fronteira Brasil/Uruguai/Paraguai  
PROEXC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura  
PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária  
PROINFRA - Pró-Reitoria de Infraestrutura  
PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
PROPLAD - Pró-Reitoria de Planejamento e Administração  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PT - Partido dos Trabalhadores  
REUNI - Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Públicas  
RUEP - Rede de Universitários de Espaços Populares  
SAE - Serviço de Apoio às Ações de Extensão  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SEURS - Seminários de Extensão Universitária da Região Sul  
SigProj - Sistema De Informações e Gestão de Projetos  
SMA - Secretaria Municipal de Agricultura  
SUPEXT - Superintendência de extensão  
UDF - Universidade do Distrito Federal  
UNB- Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias que Compõem o Construto Extensão-Popular.....	76
Quadro 2 -	Entrevistados – Sujeitos da Pesquisa Empírica.....	82

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização da Cidade do Rio Grande.....	91
Figura 2 -	Fluxograma das atividades de extensão.....	108
Figura 3 -	Associação Recicladora Vitória da Vila da Quinta.....	125
Figura 4 -	Processo de Reciclagem.....	128
Figura 5 -	Prédio CAIC e Máquina de Corte.....	129
Figura 6 -	Sede da Associação de Bairro Castelo Branco II e Bandeira dos Movimentos Populares.....	131
Figura 7 -	Assentamento Conquista da Liberdade em Piratini.....	132
Figura 8 -	Feira Ecológica em São José do Norte e Estufa para Plantação.....	134

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problematização do Tema.....	17
1.2 Objetivo Geral.....	30
1.3 Objetivos Específicos.....	30
1.4 Justificativa.....	30
2 PROLEGÔMENOS: UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.....	31
2.1 Universidade e Sociedade: as balizas.....	32
2.2 Universidade e Sociedade: contexto latino-americano.....	36
2.3 Universidade e Sociedade: contexto brasileiro e seus dilemas.....	39
3 IDEIAS ORIENTADORAS DO NÚCLEO TEÓRICO.....	44
3.1 Aproximações Teórico-Empíricas à Extensão-Popular.....	46
3.1.1 O Panorama da Extensão.....	52
3.2 A Extensão Como Processo Educativo e Espaço de Construção Dialógica.....	57
3.3 A Educação Como Impulso Para a Contra-Hegemonia.....	65
3.4 Delineamento do Construto Extensão-Popular .....	76
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
4.1 Tipo de Pesquisa .....	78
4.2 Estratégia da Pesquisa: Estudo de Caso .....	79
4.3 Instrumento de Coleta de Dados .....	84
4.3.1 Pesquisa Documental .....	84
4.3.2 Observação Direta .....	85
4.3.3 Diário de Campo .....	86
4.3.4 Entrevista .....	86
4.4 Técnica de Análise dos Dados: Análise do Discurso (AD).....	87
4.5 Limitações da Pesquisa .....	89
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	90
5.1 Situando a Universidade Federal do Rio Grande .....	90

5.1.1 Rio Grande, cidade histórica .....	91
5.1.2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG .....	93
5.1.3 A Extensão na FURG.....	100
5.2 O Olhar Analítico Sobre os Projetos de Extensão da FURG.....	108
5.2.1 Organização das Práticas de Extensão.....	109
5.2.2 A Extensão na FURG Frente a Uma Concepção Popular.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS .....	142
APÊNDICES.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

Para elaborar a dissertação e refletir sobre o que poderia contribuir para a emergência do questionamento que daria origem a minha dissertação, deixei um pouco de lado as questões relacionadas ao rigor e à lógica e foquei inicialmente na responsabilidade social do pesquisador. Conforme Gadotti (1986), pouco se fala na responsabilidade social do pesquisador e dos condicionamentos não-científicos da pesquisa. Hoje, em muitos casos, a pesquisa é feita apenas para se obter um título, e não por critérios de relevância. Gadotti (1986) lembra ainda que uma pesquisa, antes de mais nada, tem a função pedagógica de preparar o pesquisador, ajudá-lo a adquirir experiência em pesquisa. Entretanto, esse pesquisador é um sujeito, não há pesquisa sem esse sujeito. E é esse que interroga, procura, faz perguntas e, portanto, não precisa ficar escondido.

Então, parece difícil que um pesquisador consiga realizar sua pesquisa caso ele não tenha um interesse profundo pelo tema. Como trabalhar com algo se esse algo representar um castigo e não uma satisfação? (GADOTTI, 1986). Refiro-me à satisfação em realizar a pesquisa e não em ser um sujeito satisfeito, pois como lembra o autor, não há lugar para satisfeitos na ciência, mas sim, para todo aquele que se sentir insatisfeito, angustiado, inquieto, sempre em busca. É verdade que apenas isso não basta, é preciso ir além, fazer algo que não interesse apenas a mim enquanto pesquisadora, mas que tenha uma relevância social. E nesse sentido, acredito que a minha relação com o mundo contribuiu na construção do meu problema. A escolha por um tema é fruto do desejo dos pesquisadores em buscar respostas para esse tema. As respostas não são exatas, são incertas, e os pesquisadores precisam estar abertos diante do problema que será investigado. Conhecer e se envolver com o problema envolve gosto pelo mesmo, dedicação e ainda um comprometimento social.

Percebendo que o mundo das universidades me inquietava decidi seguir neste caminho e estudar a relação universidade com a sociedade. Meu interesse nessa relação universidade-sociedade surgiu a partir de uma preocupação social e foi assim que busquei uma aproximação preliminar com o tema, de forma que este pudesse me satisfazer como pesquisadora e auxiliar a sociedade da qual faço parte, porque para mim, uma dissertação não é apenas um exercício acadêmico burocrático.

Dessa forma, a seguir, apresento a problematização do tema e em seguida os objetivos que fundamentam esse trabalho bem como a justificativa do mesmo.

## 1.1 Problematização do Tema

A universidade, ao longo de sua existência, acompanhou o desenvolvimento da sociedade, passando por transformações e adaptações com o intuito de atender os desafios de cada momento histórico. Desde sua origem, as universidades influenciam e são influenciadas pelas sociedades nas quais estão inseridas. Assim, entendo que não estou lidando com realidades separadas, mas sim falando de uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001).

Segundo Wanderley (1994, p. 37)

desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com persistência. Sacudida pelas transformações históricas, tendo que acompanhar as inovações que os homens iam inventando em seus processos de estruturas sociais, ela foi tentando se adaptar constantemente às diferentes realidades.

Apesar dessas tentativas de aproximação, a universidade ainda está bastante longe de atender às expectativas da população, no sentido de estar mais atenta aos problemas sociais. Sua multiplicidade de ideias e a pluralidade de suas ações a torna muitas vezes conflitante, a ponto de sofrer questionamentos de seus propósitos e de sua organização.

Exemplos disso são percebidos nas ideias de Aloísio Teixeira e, anteriormente, Álvaro Vieira Pinto que, por acreditarem que as universidades devem servir ao povo, superando o estudo ocioso e a cultura alienada, se dedicando à pesquisa que não seja fortuita, mas sim àquela com uma finalidade para a população, entendem que o modelo de universidade brasileira, muito embora seja fruto das universidades europeias, como visto anteriormente, acaba se diferenciando destas. Na opinião dos autores citados, as instituições brasileiras mantêm o *status quo* e servem apenas aos interesses das elites. Conforme Pinto (1994), aqueles que dizem que a universidade no Brasil é igual às universidades europeias, estão praticando a mais elementar das alienações, a de natureza verbal, por denominar com a mesma palavra realidades diferentes. Para o autor, a universidade no Brasil, é entendida como uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social sobre a totalidade do país.

Wanderley (1994) compartilha do mesmo pensamento e diz também que, na realidade brasileira, ocorre uma inexistência de universidades, já que estas constituem-se num conglomerado de órgãos e estruturas. Teixeira (2009) também considera que no Brasil não

existem verdadeiras universidades; nunca existiram, e as duas tentativas de criação de uma verdadeira universidade foram frustradas.

A primeira tentativa veio com a Universidade do Distrito Federal - UDF<sup>1</sup>, na década de 30, liderada por Anísio Teixeira e considerada uma nova ideia de universidade. O contexto foi propício para o surgimento desta universidade, já que durante os anos de 1930 o Brasil estava em seu processo de industrialização e, ao mesmo tempo, se urbanizando. Cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes. Com isso, surgiu o anseio por parte dos pais de verem seus filhos na escola com o intuito de, através da educação, tirá-los do trabalho braçal.

Como chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, atento a estas necessidades, começou a dar importância às questões educacionais. Em três de novembro de 1930, criou um plano de dezessete pontos para a reconstrução nacional, abordando, no item 3 (três), a necessidade da difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados.

Paralelo a isso, Francisco Campos, junto com Vargas, discursou para que os educadores buscassem um Plano Nacional de Educação. A partir disso, foi assinado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. O Manifesto contou com um grupo de 26 signatários, heterogêneos em suas ideias, mas que, no geral, concordavam com as linhas gerais e abrangentes de Fernando de Azevedo em relação à renovação da educação. Alguns eram simpatizantes do socialismo como Roldão Lopes Barros, Hermes Lima, Paschoal Leme; outros eram simpatizantes do tenentismo como Edgar Sussekind e Júlio de Mesquita Filho. E ainda outros tinham diferentes posturas, mas todos interessados em uma nova educação para o país, como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho e Cecília Meireles.

Esses educadores, a partir do documento, defendiam que a educação deveria variar sempre de acordo com uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante, a qual é determinada, ao seu turno, pela estrutura da sociedade. Assim, partindo do vínculo entre educação, época e sociedade, a educação velha precisava ser

---

<sup>1</sup> Anísio Teixeira, sendo defensor de uma escola para todos, tinha um projeto para melhorar todo o sistema educacional do Distrito Federal. Através da Universidade do Distrito Federal pretendia prolongar e acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico, pois acreditava que nas universidades se processavam as descobertas e os avanços da ciência. A universidade deveria formar o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. A UDF para Anísio deveria ser a universidade de fins culturais. Foi extinta um tempo depois por perseguição política. (MENDONÇA, 2003).

substituída por uma nova, que não servisse aos interesses de classe e que tivesse como ideais a solidariedade, o serviço social e a cooperação. Além disso, o manifesto criticou o estudo fragmentado, sem articulação entre o que era visto dentro da sala de aula com o que de fato ocorria fora dela (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Neste mesmo ano, Vargas designou uma comissão para elaborar o anteprojeto de Constituição, que seria apresentado pelo governo provisório à Assembléia Nacional Constituinte, no ano seguinte. A Associação Brasileira de Educação (ABE), por sua vez, com um olhar voltado para o ensino brasileiro, viu a oportunidade de elaborar seu próprio anteprojeto e enviá-lo à comissão de forma que este integrasse o anteprojeto geral. A partir disso, a ABE decidiu pela formação da Comissão dos 10, encarregada de elaborar um estudo sobre as atribuições respectivas dos governos federal, estaduais e municipais, relativo à educação. Este estudo deveria ser referendado pela Comissão dos 32, composta pelos delegados - representantes de cada estado. Anísio Teixeira presidiu a Comissão dos 10 e Fernando de Azevedo presidiu a Comissão dos 32. O estudo, então, transformou-se em uma proposta de anteprojeto que realmente foi parar na mesa de trabalho da comissão do governo provisório responsável pela elaboração do anteprojeto geral da Constituição (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

O anteprojeto da ABE apontava que a educação nacional deveria ser democrática, humana, leiga e gratuita, de forma a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades no campo educacional. Junto a esse anteprojeto, as atividades de extensão também ganharam destaque neste período. Embora a extensão universitária tenha tido início no Brasil por volta de 1911, na Universidade Popular de São Paulo, através de cursos e palestras voltadas à população e, mais tarde, em 1926, na Escola de Viçosa como forma de prestação de serviços, foi na década de 30 que ela recebeu pela primeira vez referência legal no Estatuto da Universidade Brasileira feito por Francisco Campos em 1931. O texto dizia que a extensão deveria destinar-se a dilatar os benefícios da atmosfera da universidade, proporcionando maior amplitude às atividades universitárias e fazendo com que a sociedade tivesse conhecimento do que acontecia na instituição (FÁVERO, 1980, apud SILVA, 2002). A ABE destacava a necessidade de, através da extensão, as universidades levarem ao povo os resultados das investigações científicas. Fernando de Azevedo também dizia que a instituição universitária deveria elaborar, ensinar e divulgar as ciências para, assim, contribuir com o

progresso do saber humano. A extensão foi entendida pelos intelectuais da época como um movimento entre as universidades e as camadas populares (TAVARES, 1997).

Neste mesmo contexto em que surgiu a UDF como uma nova proposta de universidade e incorporando as ideias defendidas no manifesto, um ano antes, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). Fruto da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com as já existentes Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia, a USP, mais do que uma reunião de escolas profissionalizantes, foi apontada como a primeira instituição a integrar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na direção de Teodoro Sampaio, assessorado por Paulo Duarte, vieram para a universidade professores franceses, alemães, italianos e portugueses que implantaram no país, com a FFCL, programas integrados de ensino e pesquisa em diversos campos do saber.

Quanto às atividades de extensão, a USP, caracterizada como uma universidade geradora de ciência e formadora dos setores dirigentes do país, definiu que a extensão teria por finalidade realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes através de cursos sintéticos, palestras, divulgação pelo rádio, filmes científicos e congêneres. O objetivo era criar um grupo de intelectuais para organizar a sociedade política, em seu complexo organismo de serviços, inclusive na esfera estatal e em conexão direta com as necessidades de alguns setores da sociedade civil e do Estado. Com isso, a extensão direcionou-se em benefício da classe dirigente.

Já a UDF, criada não apenas para formar profissionais, mas também para ser um centro de revelação científica, colocou a extensão ligada à difusão do saber produzido pela universidade. Anísio Teixeira, idealizador daquela universidade, dizia ser imprescindível a democratização da ciência e das artes, daí a extensão ter a finalidade de propagar isso pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão-popular. Além disso, as características dos discentes da UDF, na sua maioria composto por ouvintes e frequentadores de cursos extraordinários que muitas vezes superavam o número de alunos regulares, indicavam a centralidade da extensão no projeto político dessa instituição universitária (TAVARES, 1997).

Entretanto, em 1937, as universidades começaram a sofrer repressão em função do golpe liderado por Vargas, que, com apoio militar, extinguiu a democracia e implantou o Estado Novo, impondo um governo autoritário e centralizador. De Presidente da República

em 1934, tornou-se ditador em 1937, ano em que o país teve uma nova Constituição, feita apenas por Francisco Campos. A USP teve seu projeto inicial modificado, com o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a extinção do Instituto de Educação. Já quanto a UDF, foi extinta em 1939 e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, a qual passou a ser o padrão universitário obrigatório para todo o país. A postura da universidade no Estado Novo foi de isolamento em relação à sociedade. Isso dificultou qualquer atividade de extensão, já que a universidade ficava limitada aos seus próprios muros; não havendo difusão do conhecimento, nem mesmo para a classe dominante (RIBEIRO, 1985).

Logo após o fim do Estado Novo em 1945, o novo Congresso Nacional reuniu-se para preparar uma nova Constituição. Esta acabou sendo uma colagem de partes autoritárias com partes liberais. A organização educacional construída na ditadura de Vargas permaneceu praticamente a mesma. Quanto ao ensino superior, foi recuperado o dispositivo da Constituição de 1934, que garantia liberdade de cátedra, bem como foi retomada a ideia de incluir na Constituição a elaboração de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional. O que ocorreu de mais importante no campo da educação neste período foram os debates em torno da elaboração de uma primeira lei geral de educação para o Brasil, que em 1961 se concretizou mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (CUNHA, 2007).

Aos poucos, com a retomada da democracia, os intelectuais voltaram à vida pública, como foi o caso de Anísio Teixeira, tendo se afastado antes mesmo de 1937 e retornado somente após a queda de Vargas. Com a volta desses intelectuais, as inquietações a respeito da educação tiveram destaque e disso surgiu, no ano de 1959, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, redigido novamente por Fernando de Azevedo. À semelhança do Manifesto de 1932, educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas apoiaram o documento. Caio Prado Junior, Nelson Werneck, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Ruth Correia Leite Cardoso foram alguns dos muitos signatários que assinaram o Manifesto de 1959, o qual tratou principalmente das questões gerais da política educacional, muitas vezes contrariando os interesses do então Governo de Juscelino Kubitschek.

JK governou nos anos que precederam a década de 60. Seu Programa de Metas foi prioritariamente um projeto de infra-estrutura básica para o país, ou seja, esse presidente

priorizou a industrialização e deixou como última meta de seu programa a educação. Ele atrelou o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma educação para o desenvolvimento (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Ainda assim, veio dele o Decreto 48.599, que encarregava Darcy Ribeiro de planejar a Universidade de Brasília.

Antes de uma nova ditadura ser implantada, três presidentes da República participaram da criação de uma universidade para Brasília. JK, que mandou elaborar o projeto e o encaminhou ao Congresso, seu sucessor Jânio Quadros, que confirmou por decreto a comissão encarregada de projetar a universidade e que pretendia fazer da educação o objetivo central de seu governo, e João Goulart que promulgou a lei de criação e nomeou Darcy Ribeiro como reitor. Liderada por Darcy Ribeiro e mais uma vez por Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília - UnB<sup>2</sup> foi a segunda tentativa de uma verdadeira universidade para o país; a mais moderna universidade brasileira, teve como prioridade formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas do povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social (CUNHA, 2007).

A UnB contou com ideias totalmente diferentes das que aconteciam nas demais universidades; foi considerada uma universidade de verdade, necessária, e a ideia era que ela proporcionasse o domínio do saber humano como um todo, e com isso unisse as diferentes áreas através do convívio do matemático com o veterinário e destes com o economista, por exemplo, para gerar um centro nacional de criatividade científica e cultural. Essa universidade foi projetada para pensar os problemas do Brasil. Nela os professores tiveram liberdade para pensar, criar, pesquisar e ensinar (RIBEIRO, 1986).

A extensão, neste período que compreende a década de 60, recebeu apenas uma vaga referência na LDB/61 através de texto apontando que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de “especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (BRASIL, LDB, 1961). Entre 1960 e 1964, momento em que as universidades diminuíram o apoio às atividades de extensão, jovens da União Nacional dos Estudantes (UNE) promoveram ações extensionistas desvinculadas das

---

<sup>2</sup> A proposta de Darcy Ribeiro e alguns outros intelectuais para a Universidade de Brasília foi muito importante para a educação. Eram pessoas comprometidas socialmente que criaram um novo modelo diferente do tradicional. No projeto, a universidade unia a atividade de institutos centrais de artes, de letras e de ciências com as faculdades técnicas, formando um aluno preparado para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, engajado com compromissos sociais nas diferentes áreas do pensamento. Essa experiência não sobreviveu por muito tempo, durando apenas quatro anos (RIBEIRO, 1978).

universidades. Engajaram-se em campanhas de alfabetização de adultos e cultura popular, participaram dos Centros de Cultura Popular e dos Movimentos de Cultura Popular, com o objetivo de conscientizar a população para se libertar das condições adversas impostas pelo sistema capitalista em vigor (GURGEL, 1986).

Entretanto, em 1964 aconteceu o golpe que depôs o presidente João Goulart e deu início a ditadura, um período autoritário que durou duas décadas e teve cinco generais na Presidência da República. Quanto à educação, esta passou por um momento de repressão, privatização, exclusão dos mais pobres ao ensino e institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). A UnB, nesse período, entrou em uma grave crise em consequência da repressão a dezessete professores considerados perturbadores, os quais receberam a solidariedade de todos os demais. Desse episódio surgiu o pedido de demissão de duzentos e dez professores que acreditavam em uma experiência avançada de renovação universitária e de criatividade cultural e científica, autônomas. Tais episódios deram fim às propostas iniciais e fizeram da UnB no período da ditadura uma “universidade degradada” (RIBEIRO, 1985).

Referente à extensão, as atividades foram incorporadas ao novo ideário desenvolvimentista, sendo os objetivos modificados na direção de uma atuação sistemática às comunidades mais necessitadas para organizá-las e adequá-las à nova ideologia do desenvolvimento. Nesse período destaca-se a Reforma Universitária de 1968, que definiu as ações extensionistas na forma de prestação de serviços de cunho assistencialista e os estudantes, os protagonistas destas ações (TAVARES, 1997).

Portanto, a UDF e a UNB foram universidades criadas em momentos de nacionalismo, quando se buscavam mudanças e melhorias educacionais, porém ambas não vingaram devido à incompatibilidade entre os regimes ditatoriais vigentes e o necessário clima de liberdade e autonomia que deve presidir a existência de uma universidade (TEIXEIRA, 2009).

A redemocratização do país aconteceu somente em 1985, quando Tancredo Neves foi eleito o primeiro presidente civil, mas operado às pressas não sobreviveu, o que fez com que seu vice, José Sarney, assumisse a presidência e tivesse como prioridade a área econômica. A partir da década de 80, ao contrário do que se presumia que poderia acontecer, as discussões em torno de uma política educacional mais ousada, que privilegiasse as necessidades sociais, acabaram não acontecendo. Na década de 90 havia mais pessoas falando sobre educação do que mesmo fazendo educação, e de relevante ocorreu apenas um fato positivo: a Constituição

de 1988 determinou a criação de uma nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação para substituir a de 1961, o que ocorreu em 1996 (GHIRALDELLI JR, 2009).

A redemocratização proporcionou também um resgate da extensão pelo Conselho de Reitores (CRUB) e pelo Fórum de Pró-Reitores, que destacaram a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e também pelo movimento docente, unificando a ideia de autonomia da universidade e sua inserção na realidade social (TAVARES, 1997).

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, o ambiente era propício para implantar uma política educacional inovadora: uma nova LDB, um plano anti-inflação e o apoio das camadas mais cultas da sociedade. Entretanto, não foi o que aconteceu; FHC atuou no seu governo mediante uma política neoliberal, que na educação, como lembra Gentili (2008), ataca a escola pública através de estratégias privatizantes, com a aplicação de uma política de descentralização autoritária e que apaga do horizonte ideológico das sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade.

Desde o início de seu mandato, a característica mais marcante da educação, como meta prioritária da proposta de FHC, foi o destaque para o papel econômico da educação como base do novo modelo de desenvolvimento, cujo dinamismo e sustentação viriam do progresso científico e tecnológico. Para isso acontecer foi estabelecida uma parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Após oito anos de governo, ficou claro que a conexão entre desenvolvimento econômico de um lado e desenvolvimento científico e tecnológico de outro, não ocorreu; o desenvolvimento econômico, aliás, dependeu das importações de capital financeiro. A redução das despesas nas universidades procedeu mediante a compressão dos salários e do orçamento e a efetiva autonomia não foi realizada. A privatização, esta sim, foi acelerada no período do FHC, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, enquanto que as instituições públicas padeceram de recursos para continuar com suas atividades (CUNHA, 2003).

Em 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, o país viu a chegada de um governo popular que tinha no seu plano de governo combater as desigualdades econômicas e sociais, além de ter a educação como prioridade. O plano de governo dizia: “A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje,

instrumento fundamental para o desenvolvimento e inserção competitiva de qualquer nação no mundo” (PLANO DE GOVERNO LULA, 2002).

Diante disso, a proposta era promover a educação desde as creches até a pós-graduação. Especificamente para o ensino superior, as metas envolviam a ampliação de vagas nas universidades públicas, a expansão das instituições de ensino superior e a reformulação de crédito educativo vigente. Algumas modificações propostas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) realmente vieram, mas nem todas, segundo as diretrizes que poderiam ser esperadas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Inicialmente, a questão da Reforma Universitária passou a ser prioridade para o Ministério da Educação e foi atribuída a Tarso Genro a missão de realizá-la. Obedecendo ao cronograma, em 2005, o governo federal apresentou uma proposta de reforma universitária com alguns tópicos pouco articulados. Em 2006, foi apresentado à Casa Civil o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Superior, o qual representou mais uma proposta de reestruturação administrativa das IES. Além disso, dois projetos que serviram de instrumentos de uma nova política de inclusão social no ensino superior tiveram destaque: o REUNI (programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos). O primeiro busca a expansão das universidades de ensino público e a criação de cursos técnicos e tecnológicos. O segundo visa à inserção de alunos carentes em instituições de ensino superior particulares. A ideia básica do PROUNI é a troca de tributos por vagas entre as IES particulares e o Estado. As universidades pagam suas dívidas de impostos ao Governo por meio da concessão de vagas ociosas destinadas aos alunos carentes. Quanto à extensão, as propostas do governo são vagas e envolvem manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e criar programas que incentivem as atividades extensionistas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira, em 2003, o país tinha 1.859 IES, sendo que dessas 1.652 eram privadas. Esses números colocam o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo. Nesse mesmo ano, o número de cursos de graduação presenciais no país era de 16.453, sendo que, em sintonia com o número de instituições, foram predominantemente oferecidos pelo setor privado (10.791 cursos). Quanto os cursos à distância, havia 52 cursos que atendiam 50.000 estudantes. O número de matrículas em 2003 foi de 3.887.022 para graduação, sendo que 2.750.652 matrículas foram em IES privadas, representando mais de 70% do total (INEP, 2011).

Ainda de acordo com o INEP, em 2009 havia 2.314 IES, sendo que dessas 2.069 eram privadas. O que evidencia o fato de que o sistema educacional no país continuava principalmente privatizado. O censo 2009 registrou também 28.671 cursos de graduação presencial e à distância, desses, 20.043 são oferecidos pelas instituições privadas. Os cursos à distância atendiam nesse ano mais de 800.000 alunos e o número de matrículas na graduação foi de 6.889.269, chegando quase ao dobro do ano de 2003.

Um balanço divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) mostra que o número de vagas oferecidas nas IES federais aumentou 60% entre 2003 e 2009, principalmente em função do REUNI. Os dados sobre financiamento estudantil mostram que de cada dez alunos matriculados nas IES privadas, três possuem bolsas de estudo e, entre os bolsistas, 82,5% são de programas reembolsáveis e 17,5% de não reembolsáveis, muitas dessas decorrentes do PROUNI. Entre 2005 e 2010 mais de 700.000 ex-alunos de escolas públicas tiveram acesso a esse programa (INEP, 2011). Os registros apontam a ampliação do número de vagas nas IES no governo Lula e ampliação do acesso de alunos que até então estavam excluídos das universidades.

Esse cenário direciona Teixeira (2009) a afirmar que as universidades estão passando por mudanças e por um processo importante de questionamento e discussão, o que permite vislumbrar a oportunidade de criar um novo sistema nacional de educação superior adequado e integrado a um novo projeto nacional para o Brasil. Nesse contexto, faz sentido então problematizar como se configura a ideia de extensão-popular e como se dá esta prática. Entendendo a extensão-popular como uma prática político-pedagógica para a transformação social, num sentido de busca de um mundo mais justo, vê-se nessa atividade uma das maneiras da instituição refletir sobre os problemas do país.

A universidade, ao interagir com a população e fazer com que a sua produção esteja ao alcance de toda a sociedade, torna-se aberta ao conhecimento relevante que é produzido nos outros domínios sociais e, a partir disso, permite um mútuo fortalecimento entre a instituição e seu entorno. Não existindo uma articulação com a sociedade, a universidade fica limitada ao conhecimento que é produzido nela e que pode não ser relevante ao país. A interação possibilita uma produção de conhecimento que esteja de acordo com as necessidades sociais, oportunizando à universidade elevar o nível cultural geral da sociedade de uma maneira mais abrangente (SAVIANI, 2007).

Juntamente com o senso de responsabilidade que a universidade deve ter com o país, é preciso também que o meio acadêmico esteja disposto a trocar e produzir conhecimentos com a sociedade, para que esta tenha a oportunidade de expressar seus problemas. O contato com a sociedade permite à universidade elaborar “o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para a elevação geral do nível de vida desta sociedade” (SAVIANI, 1986, p. 55).

Isso significa valorizar o saber existente nas comunidades. Tal fato para Saviani (1986) é fundamental, pois o saber é também fruto da prática, fruto das relações dos sujeitos com o meio em que vivem. A universidade através do ensino, da pesquisa e da extensão calcados na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento, pode contribuir verdadeiramente com os problemas sociais, e não simplesmente impor um conhecimento pretensioso sobre aqueles que estão no entorno da instituição.

Estes aspectos fazem com que o autor afirme que a extensão não está desvinculada de ensino e pesquisa, possuindo maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculam, cada vez mais, às necessidades da sociedade em que a universidade está inserida.

Entretanto, desde que emergiu na universidade, a extensão foi marcada por diferentes concepções e práticas, contradições e conflitos. A falta de uma ideia clara sobre extensão gera críticas ora ao caráter assistencialista, assumido em alguns momentos, ora ao caráter absolutamente secundário a ela atribuído. Essas críticas dirigem-se à desarticulação da extensão com o ensino e a pesquisa, bem como à falta de articulação entre universidade e sociedade. A extensão, com caráter assistencialista, tem como princípio norteador a prestação de serviços à comunidade e, segundo Ribeiro (2002), geralmente acontece nos espaços acadêmicos sem qualquer aproximação com a realidade social da população.

A própria palavra *extensão* vai ao encontro do significado assistencialista, já que significa estender. A ideia assistencialista remete a uma direção unilateral: só vai da universidade para a sociedade, o inverso não é considerado. Freire (2006b) faz uma longa análise do termo, dizendo que a palavra tem sentido apenas no momento em que se toma a educação como prática da domesticação. Através das práticas de extensão, os sujeitos que se acham superiores vão depositar seus conhecimentos elaborados aos que julgam ainda não o ter, não considerando seus saberes e acabando com a capacidade crítica destes. Ocorre uma imposição e, ao mesmo tempo, a negação de um conhecimento autêntico. Para o autor, na

prática de liberdade, educar e educar-se não envolve estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar os que habitam nesta. Ao contrário, é preciso diálogo entre aqueles que pensam que tudo sabem, e aqueles que acham que nada sabem. Por isso Freire (2006b) adota a palavra comunicação ao invés de extensão. Porém, é preciso deixar claro que neste estudo a palavra extensão será mantida porque é um termo consagrado, ou seja, é a maneira como ela normalmente é tratada; portanto, manter o termo contribui para a exposição do problema, evidenciando de forma direta o tema abordado.

À luz destas considerações penso que a universidade, embora sirva normalmente à manutenção do sistema dominante, pode também servir à transformação social. E isso pode acontecer quando, através das ações de extensão-popular, escapa-se do comprometimento com os grupos dominantes buscando uma troca de saberes entre universidade e população, contrariando a educação bancária. Freire (2006b), para se contrapor a esse tipo de educação, propõe tomá-la como um ato político que envolve educando e educador numa discussão na qual o primeiro busca conhecer o saber do segundo, considerando a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento e sim dar possibilidades para que os educandos sejam capazes de construir sua própria construção. Uma extensão calcada na educação popular contempla essas características, pois, conforme o autor, uma educação popular tem como objetivo fundamental permitir que os sujeitos, em suas relações com o mundo e com os outros sujeitos, possam aprofundar sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Dessa forma, educação popular é aquela que auxilia na organização do povo para que este alcance a consciência crítica e seja capaz de transformar a realidade.

Uma universidade, que privilegie essa troca de saberes e com capacidade de transformação social é também o que pensava Gramsci (1986). Para o autor, a universidade deveria possibilitar a criação de um novo homem, com novas dimensões políticas, econômicas, naturais e culturais. Segundo o autor, ela deveria ser o espaço capaz de proporcionar uma nova proposta para a sociedade, e mais, deveria fazer com que aqueles que tivessem acesso a ela fossem capazes de buscar emancipação, tornando-se agentes históricos na construção da consciência revolucionária do proletário.

Portanto, extensão enquanto princípio mediador entre universidade e sociedade, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum – instrumental para o mundo do trabalho – mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A extensão se apresenta como princípio da maximização das potencialidades de cada área de

conhecimento, da compreensão dos limites da universidade quando em contato com as comunidades, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e criatividade.

Frente a essas considerações, somadas à percepção de que, nos últimos anos vem crescendo, nas universidades públicas, a possibilidade do desenvolvimento da extensão, calcada na proposta de educação popular como afirma o Grupo de Pesquisa em Extensão-Popular (2009), surge a possibilidade de, com base nestes fundamentos, fazer uma reflexão crítica sobre a extensão-popular e como ela vem ocorrendo na universidade. Para isso, considero importante buscar categorias que permitam um olhar específico e que possibilitem a formação de um construto, que nesse estudo pode ser entendido como um conjunto de termos ou categorias que auxiliam na formação e entendimento de um conceito. Em cada estudo um construto tem um significado próprio e auxilia no norteamento do trabalho (CARVALHO, 2003). Assim, minha indagação de pesquisa foi:

**Quais são as categorias do pensamento de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para delinear o construto extensão-popular e como se expressam nas práticas de uma universidade pública do Rio Grande do Sul?**

O estudo foi operacionalizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A FURG foi criada entre as décadas de 50 e 60 e sua relação com o Município do Rio Grande é intensa desde a sua fundação. Nos anos 50, com o surgimento de cursos superiores pelo país, e na tentativa de evitar que os jovens deixassem a cidade para dar continuidade aos estudos depois de concluído o colegial (atual ensino médio), alguns profissionais de empresas privadas e setores públicos começaram a movimentação para implantar cursos superiores na cidade.

Inicialmente eram apenas cursos isolados, somente em 1969 a universidade foi de fato constituída. Desde então, a instituição vem se expandindo. Influenciada pela localização do Rio Grande, uma cidade cercada pelas águas do Oceano Atlântico e do estuário da Lagoa dos Patos, a universidade direcionou sua filosofia e política para o ecossistema costeiro em 1987, através de uma discussão e reflexão profunda da comunidade universitária a respeito de qual deveria ser sua vocação para orientar suas atividades. Ao longo de sua existência, foram aumentando o número de cursos oferecidos, bem como as pós-graduações e as atividades de extensão. Hoje a Universidade está distribuída em três Campi, o Campus Cidade, o Campus Carreiros e o Campus Saúde, tendo mais três áreas separadas dos Campi, compostas pelo Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de Carvalho Rios, Estação de Aquicultura Prof. Marcos

Alberto Marchiori e Editora e Gráfica Dom Antônio Zattera, onde funciona também a Rádio Universidade e o Serviço de Assistência Judiciária.

## **1.2 Objetivo Geral**

Compreender as categorias de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para delinear o construto extensão-popular e investigar sua expressão nas práticas extensionistas da Universidade Federal do Rio Grande.

## **1.3 Objetivos Específicos**

- Identificar e compreender as categorias de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para o construto que delinea a extensão-popular;
- Caracterizar a FURG particularmente em suas ações de extensão;
- Descrever como organizam-se as práticas dessas atividades;
- Investigar a presença de elementos que se aproximem do construto extensão-popular nas práticas desenvolvidas na FURG;
- Revisar o construto frente à análise do campo empírico.

## **1.4 Justificativa**

A universidade sempre foi questionada quanto a sua relação com a sociedade na qual está inserida. Muitas críticas foram feitas à instituição apontando-a como um local de elite, restrita aos interesses de uma classe dominante. Na sua tentativa de cumprir um papel social, para além do ensino e da pesquisa, incorporou a extensão como um possível caminho de dar respostas à sociedade. Desde então, a extensão é discutida quanto a sua capacidade e meio de fazer com que a universidade esteja mais próxima do mundo social. Os atores envolvidos na discussão divergem quanto ao que se tem feito como extensão e ao que se poderia fazer. Uma das discussões em ênfase é a questão da extensão-popular. Diante desse cenário e no âmbito de mudanças anunciadas desde o início do governo popular, entendo que é importante aprofundar essa questão. Assim, no presente estudo busco identificar as categorias de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para a formação de um construto de extensão-popular, além de encontrar aproximações empíricas desse tipo de extensão nas atividades extensionistas da FURG.

Particularmente nos Estudos Organizacionais, estudar extensão-popular pode contribuir para ampliar as reflexões e a compreensão sobre outras formas de organizar que não apenas a hegemônica. Ao buscar outros autores que não aqueles das teorias organizacionais, eu procuro subsídios para pensar ideias de outras formas de organizar a universidade. É também uma forma de contribuir para que os próprios entrevistados pensem sobre uma outra concepção de extensão universitária já que, a medida em que falam, pensam sobre o que estão falando e portanto, abre-se a possibilidade de avançar no processo de conscientização, no sentido freireano.

Estudar extensão universitária, especificamente com características de uma extensão-popular é entendê-la como prática político-pedagógica que tem como pano de fundo a educação. Existem muitos trabalhos sobre extensão universitária, mas poucos abordam especificamente o enfoque popular. Ao tratar o tema com um olhar no povo, em termos teóricos, pretendo agregar as minhas considerações às discussões já existentes sobre as práticas de extensão-popular.

No campo empírico busco, a partir do construto estabelecido, entender como os elementos de uma extensão-popular acontecem nas práticas de extensão da única universidade pública da cidade do Rio Grande. Considerando a importância que a FURG tem para o município, procuro ver como essa instituição colabora no sentido da emancipação da sociedade e como acontecem as trocas e a produção de conhecimento entre os extensionistas e o povo.

Há ainda um enfoque pessoal neste trabalho, já que se coloca como uma oportunidade de reflexão sobre um assunto que me inquieta e que me instiga à investigação. As questões que levanto estão situadas no campo da educação e o estudo concretiza-se no campo dos estudos organizacionais. A escolha por trabalhar com universidade é colocada como um desafio, exigindo um exercício de leituras até então desconhecidas. Ressaltando a relação universidade-sociedade, o estudo é também uma oportunidade de discutir sobre questões relevantes para a cidade em vivo.

## **2 PROLEGÔMENOS: UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**

Nesse capítulo apresento a relação da universidade com a sociedade, utilizando como estratégia a historicidade como categoria metodológica para compreender que Universidade é resultado de relações sociais concretas que as determinam e que somente podem ser

entendidas como um complexo movimento de relações de partes que, ao interpenetrarem, se constituem e constituem uma totalidade em permanente movimento de construção. Inicialmente ressaltamos as discussões e os elementos fundamentais do sistema universitário desde a sua origem, dando ênfase às principais balizas, as quais correspondem ao modelo francês, alemão e norte-americano. Em seguida, apresentamos as universidades no contexto da América Latina e logo após o contexto do Brasil, bem como os dilemas que envolvem essa relação.

## **2.1 Universidade e Sociedade: as balizas**

Originada na Idade Média, as universidades tinham suas funções determinadas a partir dos interesses da Igreja na formação de clérigos, criação de seminários, escolas, catedrais, sempre exaltando a fé católica. Sua origem no ocidente deu-se no final do século XI e início do século XII, quando a universidade medieval não tinha muito compromisso com a sociedade, já que estava voltada para o conhecimento passado. A prestação de serviço da universidade estava restrita ao ensino. A instituição estava preocupada mais em interpretar do que com avançar o conhecimento (BUARQUE, 1994).

Existe um consenso de que as primeiras universidades foram Bolonha e Salerno, na Itália, e Paris, na França. Cada uma delas destacava-se em um campo do ensino superior: Paris tinha destaque em Teologia e Artes; Bolonha em Direito, e Salerno destacou-se pelo papel desempenhado no campo da Medicina (CHARLE e VERGER, 1996; JANOTTI, 1992; ROSSATO, 1998). Com acesso somente da elite, as universidades eram detentoras de um poder intelectual e formavam advogados, médicos, teólogos, filósofos, etc.

Precisar datas para a criação das universidades é bastante difícil, mas segundo Buarque (1994, p.21)

na origem das universidades estava a transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença. A universidade é filha da transição e elemento dos novos tempos e de novo paradigma.

As condições que favoreceram o surgimento das universidades foram duas: social e cultural; e os interesses também foram dois: da Igreja e do Estado. O renascimento urbano do século XII propiciou a sua expansão. Conforme Janotti (1992), tudo pode variar no que diz

respeito ao surgimento das universidades, mas o que é certo é a relação Cidade-Universidade, no sentido em que uma influencia a outra.

Embora não podendo fundar universidades, eram os primeiros magistrados das cidades e os bispos, isto é, autoridades caracteristicamente urbanas, aqueles que frequentemente davam o impulso que conduzia a sua criação; que muito do prestígio, da fama e da importância, das universidades dependiam, em grande parte, das facilidades de acesso ou das vantagens de ordem geográfica inerentes à localização das próprias cidades; que muito da importância política que adquiriam certas universidades, e disso a de Paris é o exemplo mais expressivo, era devido ao fato de elas estarem situadas nas grandes cidades; enfim, se levarmos tudo isso em conta acreditamos poder concluir que as universidades surgiram e viveram como uma instituição pedagógica, condicionada pela cidade, envolvida pela cidade e explicada pela cidade (JANOTTI, 1992, p. 50).

E é nesse sentido que ela varia de acordo com a região. Por exemplo, na Itália, a maioria das universidades nasceu das escolas urbanas, já que o país sempre foi bastante urbanizado e aburguesado. Isso fez com que essas universidades tivessem laços menos estreitos com a Igreja, diferente do que ocorreu em Paris, onde o aluno era visto como um clérigo e os professores estavam sujeitos às restrições eclesiásticas. E a relação Cidade-Universidade vê-se continuidade no que diz respeito à concentração demográfica, surgimento da burguesia, intensificação das relações, contato com civilizações até então quase desconhecidas, concentração cultural; ou seja, fatores que condicionaram, social e culturalmente, as origens das universidades.

As universidades acompanharam o que ocorria ao seu redor, algumas permaneciam, outras desapareciam, outras sobreviviam em quaisquer condições, ainda que com dificuldades. A Universidade de Paris e a de Bolonha refletem a metodologia usada pelos professores na época, consistindo em leituras de textos, comentários e debates. A língua usada era o latim. Não havia prédios próprios e as salas eram mal iluminadas. Geralmente os cursos eram ministrados em refeitórios dos claustros, nos conventos, nas igrejas, ao ar livre e, algumas vezes, nas casas dos professores. Estes formaram as bibliotecas com a ajuda dos alunos. Mais no final da Idade Média, as universidades foram equipadas com grandes salas para as bibliotecas e passaram a funcionar em prédios próprios (LAMPERT, 1999).

A passagem da universidade medieval para a universidade moderna não aconteceu de forma abrupta, mas acompanhou as mudanças da própria sociedade. Segundo Charle e Verger (1996), na era moderna foi possível observar uma evolução institucional da universidade, juntamente com um avanço do controle do poder político sobre ela. Mudanças radicais foram

sentidas na França, Alemanha e Inglaterra, quando houve um recrutamento elitista da população estudantil e dos professores, e também um destaque para a função, antes de tudo, profissional do ensino superior. As universidades tiveram que se reformular para atender às novas demandas do sistema capitalista.

A universidade francesa, fruto da universidade medieval de Paris, mas principalmente da revolução industrial, ficou marcada pela intervenção de Napoleão. O ensino superior, após a revolução, ficou restrito a um sistema de escolas superiores autárquicas, as quais não atendiam em nome de universidade. Napoleão implantou um monopólio educacional de forma a unificar politicamente e uniformizar culturalmente o arquipélago de províncias, formando a França Republicana. A universidade napoleônica estruturou-se de forma fragmentada em escolas superiores, cada uma delas isoladas em seus objetivos práticos. Dréze e Debelle (1983) chamam a universidade napoleônica de “universidade do poder”, recordando o nome de Napoleão em decorrência da influência exercida. A França só conseguiu se libertar da herança Napoleônica na segunda metade do século XX (ROSSATO, 1998).

Os atributos essenciais da universidade francesa foram: a primazia da agregação como procedimento básico de seleção; o Paris-centrismo; o burocracialismo; seu caráter mais voltado para os exames do que para o ensino, sua dificuldade de ampliação em massa das matrículas e a incapacidade de integrar os sistemas universitários de ensino e de pesquisa. A universidade francesa foi mais um produto dos impactos da revolução industrial do que mesmo um desdobramento da universidade medieval de Paris (RIBEIRO, 1978).

Na Alemanha, o surgimento das universidades decorreu de forma diferente da França. Ao contrário dos países pioneiros da Revolução Industrial, que estavam em constante crescimento, a Alemanha ficou para trás. Foi preciso que o país fizesse algo para mudar essa situação. Os filósofos leigos, como Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, argumentaram que o nacionalismo e a unificação alemã, junto com a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva, seriam os instrumentos de auto-superação. As autoridades estatais, entendendo esses filósofos como representantes de uma ideia autônoma, nacionalista e reivindicadora, apoiaram suas intenções.

Passou a existir uma valorização da reflexão sobre a cultura, o homem e a sociedade e, portanto, a universidade deveria estar ligada à racionalização das atividades do Estado e ser resultado da filosofia e da ciência (GEORGEN, 2000). Em 1810, após a nomeação de Humboldt para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Estado prussiano,

nasceu a Universidade de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas sob a proteção do Estado, responsável pelo seu orçamento. Para Humboldt, embora a universidade estivesse sob proteção do Estado, ela deveria funcionar levando em consideração o princípio da pesquisa e do trabalho científico, associado ao ensino e detendo autonomia tanto da Igreja como do Estado e dos burgueses. A pesquisa era função primordial da universidade alemã, uma vez que o ensino significava uma iniciação da pesquisa e consequência desta (DRÉZE e DEBELLE, 1968).

Estes dois conceitos de universidade, o alemão e o francês, representaram o marco da universidade moderna e influenciaram as demais instituições por todo o mundo. De um lado, as universidades ficaram marcadas pelo primeiro, assentado no discurso filosófico de Fichte, Schleiermacher e do próprio Humboldt, e de outro, pelo segundo, com seu caráter instrumental defendido por Condorcet, Taine, Saint Simon e August Comte. O modelo alemão enfatizou a autonomia especulativa do saber; o modelo francês colocou ênfase no caráter instrumental da universidade como provedora de forças profissionais. Assim, enquanto o modelo humboldtiano foi especulativo, o modelo napoleônico foi instrumental (GEORGEN, 2000).

Cabe destacar ainda a universidade norte americana, que surgiu no final do século XVII, embora Harvard tivesse sido criada logo após a chegada dos primeiros colonos. A formação protestante dos norte-americanos e a sua motivação para ler a Bíblia levaram a uma façanha extraordinária: quase toda a população foi alfabetizada. Tal empreendimento educacional foi realizado pelas comunidades locais que juntaram seus esforços e recursos constituindo a base do sistema educacional norte-americano. Foram surgindo cursos de nível secundário e terciário, na sua maioria, mantidos pela própria comunidade local e comprometidos em buscar soluções para os problemas desta.

Entre os séculos XVIII e XIX predominaram os *colleges* residenciais, ensino literário e religioso. As pesquisas não tinham relevância, normalmente deixadas de lado ou sendo simples prolongamento do ensino. A valorização da educação fez com que se buscassem perspectivas do ensino em massa de forma a unificar a nação e formar a elite de uma sociedade urbana e industrial.

Por volta de 1860, o modelo universitário dos Estados Unidos começou a se estruturar sob certa influência do modelo alemão, unindo ensino e pesquisa, que, na maioria das vezes, era sustentado e regulado pelo Estado. A isso se acrescentou também a formação técnica,

profissional e geral, gerando contribuições financeiras de empresas que desejavam prosperar. A pesquisa começou verdadeiramente a ser valorizada pela metade do século XX; a partir de 1920, o ensino tornou-se massivo (CHARLE e VERLE, 1996).

Conforme Charle e Verger (1996), na década de 50, o elitismo das universidades norte-americanas começou a diminuir em função do aumento dos investimentos por parte do setor público na educação. O ensino, até então privilégio da burguesia, deu espaço à classe média. Ainda assim, Harvard, Princeton e Colúmbia tinham suas próprias normas que impediam o acesso das minorias a essas universidades.

No século XIX, os EUA já eram o país com o maior número de universidades e, no século seguinte, a pesquisa passou a receber importância cada vez maior em consequência dos estudantes que se inspiravam no modelo alemão ou daqueles que tiveram sua formação na Europa. Dessa forma, foram principalmente estes três modelos universitários, da França, Alemanha e Estados Unidos, os quais exerceram forte influência nas universidades do Brasil e do mundo.

## **2.2 Universidade e Sociedade: contexto latino-americano**

A América Latina conta com muitas universidades, umas com muitas faculdades e milhares de estudantes e outras menores, com modestas aglomerações precárias. Apesar disso, Ribeiro (1978) lembra que todas apresentam-se no mesmo quadro estrutural básico, melhor em alguns países do que em outros, mas basicamente seguindo o mesmo modelo.

A história dessas universidades confunde-se com a própria trajetória das sociedades latino-americanas. A primeira universidade fundada na América Latina foi a de São Tomás de Aquino, em São Domingos, numa ilha espanhola, em 1538. Logo em seguida foi fundada a Universidade de São Marcos, em 1551, no Peru. Quando Harvard foi fundada nos EUA, em 1636, na América Latina já existiam treze instituições de ensino superior.

Estas universidades latino-americanas foram inspiradas em dois modelos: um correspondia à universidade de Salamanca e o outro à Universidade de Alcalá, ambas localizadas na Espanha e caracterizadas como as universidades mais famosas do país. Entre elas havia uma diferença bastante grande que marcou a divisão das universidades latinas. Algumas seguiram o modelo da universidade de Alcalá que, no formato de convento, tinha como disciplina central a teologia e era dirigida diretamente pela Igreja, sendo desvinculada

da responsabilidade do Estado. Desse modelo de universidade surgiram posteriormente as universidades católicas privadas.

Outras, como as universidades do México, de Lima e de Santiago de La Paz, seguiram o modelo da universidade de Salamanca, uma das mais tradicionais da Europa. Esta era uma universidade estatal que, seguindo as linhas da Universidade de Bolonha (Itália), foi guiada pela ideia de universidade dos estudantes. Além disso, tinha um caráter mais local que as demais universidades europeias (BERNHEIM, 2003).

Esse modelo de Salamanca foi positivo para as universidades latino-americanas, que chegaram a ter um ensino de tendência humanista. Entretanto, com o movimento da Contra-Reforma da Igreja Católica na Europa, o modelo da universidade de Alcala passou a ser hegemônico e repercutiu nas universidades da América. Isso fez com que essas instituições tivessem um modelo precário, impedindo o desenvolvimento científico, apresentando um ensino superior limitado aos interesses da Igreja e da burocracia local durante o período colonial. Elas acabaram sendo meras reprodutoras dos pensamentos das oligarquias mais atrasadas (MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO, 2009).

Mesmo com a chegada da República, a estrutura socioeconômica dos países da América Latina continuou a mesma. Dentro desse panorama, as elites sociais, que sustentaram seus postos mesmo após a independência, mantiveram afastadas das universidades as grandes camadas da população. Nesse período, apesar de na Alemanha estar nascendo uma universidade de pesquisa, a influência mais marcante para os países da América Latina foi a do modelo napoleônico, o escolhido pela república francesa para nacionalizar e modernizar as antigas universidades coloniais. Esse modelo trouxe o estabelecimento de faculdades para cada profissão, faculdades estas que diplomaram os alunos para o exercício profissional mediante títulos reconhecidos pelo Governo. As universidades passaram a ser locais apropriados para a formação das elites dos países da América Latina, as quais viriam a ocupar postos políticos e burocráticos (ROSSATO, 1998).

A adoção desse modelo francês prejudicou o progresso da ciência e da cultura e fez com que a universidade fosse uma agência que juntava em um mesmo lugar faculdades profissionais isoladas. Além disso, os interesses pela ciência ficaram cada vez mais distantes, sendo que por muito tempo se estudava engenharia, medicina ou farmácia, por exemplo, mas não se estudava matemática, biologia ou química. O modelo napoleônico produziu os profissionais requeridos pelas necessidades sociais, mas estes, cujo número e qualidade não

eram suficientes, foram, por efeito, profissionais, porém não universitários no sentido completo da palavra.

Além disso, esta universidade republicana não foi capaz de ampliar a base social dessa instituição, a qual seguiu sendo representativa das classes dominantes e fazendo perdurar sua natureza elitista (BERNHEIM, 2003). Contudo, em geral, nos países da América Latina, as universidades passaram por momentos de dúvidas e questionamentos, fruto do número relativamente expressivo de jovens formados nestas instituições que compuseram a vanguarda intelectual da sociedade e que, diferentemente da classe dominante, buscaram uma universidade mais justa para seu povo<sup>3</sup>.

A partir disto, alguns movimentos surgiram nas universidades latino-americanas. Em fevereiro de 1908, foi realizado o Congresso Americano de Estudantes em Montevideu, com a participação de praticamente todas as organizações estudantis das Américas. Ali foram discutidos assuntos como orientação pedagógica, regime de exoneração (fim do controle do governo sobre a admissão/demissão do quadro docente), estudos livres e regulamentação obrigatória (instituição do ensino superior como responsabilidade do Estado). Como consequência do congresso, teve início uma nova fase de integração entre as discussões e as lutas universitárias latino-americanas. O tema principal era a representação estudantil nos conselhos universitários, questão aprovada nos congressos seguintes de Buenos Aires (1910) e Lima (1912). Em 1910 foi dado, pela primeira vez, direito à voz a um estudante no conselho diretor da Universidade do México (MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO, 2009).

Entre os fatos mais marcantes das universidades da América Latina está o Movimento de Córdoba, que ocorreu em 1918, na Argentina. Este foi o primeiro questionamento a respeito destas instituições e representou, junto com a Reforma Universitária, uma das grandes forças renovadoras das universidades latino-americanas.

O Movimento de Córdoba foi protagonizado pela classe média emergente e foi compreendido como parte das lutas populares que procuraram destronar as oligarquias locais e nacionais. Propugnou pela autonomia da universidade, democratização da sua direção, participação dos estudantes, ensino gratuito, reorganização acadêmica, criação de novas

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação a palavra povo é empregada no sentido proposto por Dussel (1977) significando bloco social dos oprimidos, que inclui massas, marginais, camponeses, operário, etc. Este conceito será melhor explorado mais à frente.

escolas, modernização dos métodos de ensino, fortalecimento da função social da universidade e preocupação social através de uma extensão universitária. Esta agitação universitária tornou-se um instrumento da burguesia apoiado nas lutas populares e teve expansão para quase todos os países através de reivindicações estudantis, as quais mostraram o problema universitário em primeiro plano nas preocupações nacionais. Através do Manifesto de Córdoba queria-se mudar a sociedade para então mudar a universidade, que permanecia conservadora (MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO, 2009).

Até hoje, a Reforma de Córdoba é tida como uma grande iniciativa que contribuiu para dar um perfil particular às universidades latino-americanas, já que teve a seu favor uma originalidade e uma independência intelectual poucas vezes vistas na história universitária desses países. Apesar de não ter conseguido a transformação das universidades no grau que se pretendia, deu alguns passos positivos nesse sentido. Priorizou mais o aspecto da organização jurídica ou formal da universidade e menos a sua estrutura propriamente acadêmica, que praticamente continuou a mesma, obedecendo ao padrão napoleônico de faculdades profissionais separadas. Algumas conquistas foram: o fim do ensino da teologia e introdução de diretrizes positivas, ampliação e diversificação das escolas profissionais, implantação, mais verbal do que mesmo real, de autonomia em relação ao Estado e regulamentação do sistema de concursos para ingressar na carreira docente (BERNHEIM, 2003).

Aos poucos as universidades da América Latina foram deixando de ser dominadas pelo modelo francês e ficando cada vez mais sob a influência do modelo norte-americano. Essas instituições tornaram-se um conjunto heterogêneo, em que se misturaram elementos das universidades europeias e dos Estados Unidos.

### **2.3 Universidade e Sociedade: contexto brasileiro e seus dilemas**

A história da criação da universidade no Brasil revela os obstáculos tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de muitos brasileiros, que não viam necessidade de criar uma instituição desse gênero no país, acreditando que era mais interessante que as elites da época fossem para a Europa fazer seus estudos superiores.

Em função da falta de interesse, Portugal negou aos jesuítas, ainda no século XVI, a estruturação de uma universidade na colônia. Mesmo sem apoio da metrópole, foram eles os responsáveis por implantar praticamente todo o incipiente sistema de ensino superior no

Brasil. Este foi praticamente todo desenvolvido nos colégios jesuítas, que, em geral, primavam pelo aspecto religioso e, em segundo plano, pela educação. Entretanto, em 1759, ocorreu a expulsão dos jesuítas. Em decorrência desse fato, houve a abertura de aulas de matérias isoladas e alguns cursos mais estruturados, como, por exemplo, o curso superior fundado pelos franciscanos, em 1776, no Rio de Janeiro, e o Colégio de Olinda, em 1798, no mesmo local onde antes funcionava o Colégio Jesuíta. Diante desse quadro, fica claro que todos os esforços de formar uma universidade foram malogrados por Portugal, que manteve uma política de controle a qualquer independência cultural da sua colônia (FÁVERO, 1977).

Em 1808, mesmo com a chegada da família real ao Brasil, o país só conseguiu obter a criação de algumas escolas superiores. Estas, de cunho estritamente profissionalizantes, como a escola de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, e de Engenharia também no Rio de Janeiro, foram criadas e organizadas como um serviço público, mantido e controlado pelo Governo, para preparar pessoas que pudessem, posteriormente, desempenhar diferentes funções na corte. Daí a afirmação de que as primeiras instituições de ensino superior brasileiras surgiram com um caráter nitidamente prático e imediatista. Eram Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas somente ao interesse da elite e que não tinham qualquer preocupação com os problemas da sociedade.

Ainda assim, as tentativas de criação de uma universidade não cessaram. Aproveitando o contexto cultural e educacional que envolveu sucessivas e desconexas reformas, que em nada contribuíram para a educação do país, três universidades passageiras foram criadas entre 1909 e 1912, mas não conseguiram sobreviver por muito tempo. A primeira delas foi a Universidade de Manaus, fundada em 1909, tendo duração de onze anos. Em 19 de novembro de 1911, foi criada a Universidade Popular de São Paulo, a qual durou até 1917 e foi a primeira instituição a desenvolver atividades de extensão através de conferências semanais gratuitas e abertas, mas que, em função dos assuntos que privilegiava, não despertava o interesse das classes populares (GURGEL, 1986). Em 1912 foi criada a Universidade Livre do Paraná, mas não sobreviveu à Reforma Carlos Maximiliano de 1915, que impedia a existência de universidades em cidades com menos de cem mil habitantes, como era o caso de Curitiba. A duração efêmera dessas universidades fez com que não fossem reconhecidas como as primeiras universidades brasileiras (ROSSATO, 1998).

Assim, em sete de setembro de 1920, a partir de movimentos de renovação social, política e cultural<sup>4</sup>, através de um decreto presidencial, surgiu tardiamente aquela que foi então considerada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro. Entretanto, o ato de criação dessa universidade e das demais que foram surgindo não correspondeu a um projeto verdadeiramente universitário, mas sim a um ato burocrático de justaposição de instituições de ensino superior já existentes (TEIXEIRA, 2009). A Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo, não era uma instituição articulada, mas um agregado de faculdades isoladas. Ela foi criada mediante a superposição de uma reitoria a três escolas superiores existentes de caráter profissional.

Posteriormente foram criadas também a Universidade de Minas Gerais (1927) e Universidade de São Paulo (1934). Após esse período, em contextos diversos, surgiram algumas outras universidades, como a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e a Universidade Rural do Rio de Janeiro. Foi entre os anos de 1930 e 1940, como lembra Anísio Teixeira, que o país viveu uma expressiva expansão do ensino superior. Nesse período, passaram de 86 IES em 1930, para 181 em 1945, ou seja, foram criadas 95 novas instituições.

Esse período é considerado como o da criação teórica e prática da universidade brasileira. Getúlio Vargas, logo após assumir o poder, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, de responsabilidade de Francisco Campos, que tratou de implantar a organização e a estrutura da educação superior através do primeiro estatuto da universidade brasileira, em 11 de abril de 1931 (FÁVERO, 1977).

No período que se estende de 1945 a 1964 aconteceu outro crescimento significativo do número de instituições. A partir de 1946 começaram a surgir as universidades particulares, com destaque para a atuação da Igreja Católica. Exemplos destas são a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e a PUC de São Paulo, criadas naquele mesmo ano, e também a PUC de Porto Alegre, criada dois anos depois. Entre os anos de 1950 e 1960 foram criadas mais quatro universidades federais, seis universidades particulares e vinte e oito IES particulares (faculdades, federações ou escolas isoladas). Com isso, o número de estudantes passou de 44 mil em 1950 para 96 mil em 1960.

---

<sup>4</sup> Exemplos deste processo foram as greves operárias, o movimento tenentista, a Semana da Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a criação da Academia Brasileira de Ciência (1922) e da Associação Brasileira de Educação (1924), entre outros.

Após o golpe de 1964, o Governo, para dar conta das novas gerações que chegavam à universidade fruto da explosão demográfica que teve início em 1950, decidiu expandir rapidamente o ensino superior, transferindo-o massivamente para o setor particular, promovendo e estimulando a privatização do setor. As IES cresceram na mesma proporção em que cresceram as matrículas; em 1974 havia 843 IES, mas apenas 57 universidades. Já em 1980, o Brasil contava com 865 IES, sendo que destas apenas 63 eram universidades.

Nos anos seguintes, compreendendo as décadas de 80 e 90, a educação permaneceu basicamente como nos anos anteriores; porém, o crescimento das matrículas tornou-se mais lento, sendo mais significativo nas instituições privadas do que nas públicas. No que diz respeito à expansão das IES, é interessante destacar que, primeiramente, muitas se aglutinaram, tornando-se universidades, e, em segundo lugar, passaram a existir muitos campi universitários, os quais substituíram as antigas faculdades (ROSSATO, 1998).

Mais recentemente, as IES vêm passando por um programa de expansão no país; no período de 1991 a 2004, o número de instituições privadas cresceu 267%, juntamente com o número de matrículas, que teve uma variação de 311%. No governo de Luís Inácio Lula da Silva, desde que assumiu o poder, fala-se sobre a democratização da educação e o acesso das classes menos favorecidas às universidades. As atuais propostas apontam para uma nova política de inclusão social no ensino superior, na tentativa de combater o elitismo social da universidade pública (SANTOS, 2008).

Diante desse retrospecto, o qual mostra a origem da universidade no Brasil e no mundo, faz-se possível perceber que hoje ela pode ser entendida como uma instituição de fundamental importância por mediar o mundo social e a ciência, tendo uma posição estratégica na dinâmica dos processos de formação em nível superior e nos processos de inovação tecnológica, além de produzir e difundir a ciência e a cultura. Suas ações, nas diferentes épocas e nos diferentes países, ou até mesmo dentro de um mesmo país ou região, são fruto das relações estabelecidas entre a sociedade política e civil (SILVA, 2003). Interesses do Estado, dos setores econômico-sociais, das comunidades e dos membros da universidade levam a discussões em busca de uma melhor compreensão a respeito desta instituição.

Dentre as muitas funções que assumiu ao longo da sua história, a universidade abarcou desde a função de criação de cultura geral até a formação de profissionais para as diferentes atividades que, socialmente, foram sendo demandadas. Gradativamente, foram-se agregando a ela a função de pesquisa, de produção de conhecimentos e de técnicas para as

múltiplas necessidades sociais. Nos últimos tempos acrescentou-se ainda a função de extensão como forma de poder dar respostas às exigências dela abrir-se mais amplamente para a sociedade (SILVA, 2003, p. 13).

Desde a sua criação, a universidade sempre gerou polêmica, seja em torno do estabelecido ou do novo. Resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, foi funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica, acomodada ou inovadora. Tanto nos momentos em que buscou institucionalizar o sistema e a cultura, ou quando criticou esse mesmo sistema e essa mesma cultura, ou mais recentemente quando conta com uma pluralidade de ideias e ações, ela está em uma constante busca por sua real finalidade (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

Com a percepção do momento crítico pelo qual o mundo passa, essa busca torna-se ainda mais latente; globalização e situações cada vez mais competitivas e complexas fazem parte do cenário atual. A sociedade, nesse contexto, deixa transparecer seus diferentes problemas e de alguma forma clama por soluções. É a partir de discussões sobre a universidade que muitos pontos importantes podem ser lançados, incluindo temas capazes de envolver a relação da universidade com a sociedade, numa tentativa de torná-la mais atenta aos problemas sociais. A falta de interesse destas instituições pelas sociedades em que estão inseridas leva a população a tecer críticas permanentes a elas, entendendo que os problemas reais do mundo, do país, da região não são levados em conta.

Segundo Ribeiro (1986), muitas vezes parece que a imensa maioria dos cientistas vive apenas do prestígio da ciência, sem jamais contribuir para ela. Porém, ciência falsa e medíocre nada significa, nada pode. Por isso, nas universidades, é preciso que haja o desafio de evitar um saber fútil e inútil. A ciência é uma procura, uma busca, necessitando ser livre e comprometida. Essa liberdade precisa ser exercida considerando “a responsabilidade de que o saber não seja inútil, mas que sirva ao povo e ao seu tempo, ponderado com a responsabilidade de ser livre, valendo dizer sem nenhuma ideia utilitarista” (RIBEIRO, 1986, p. 21).

Essas discussões levam-me ao pensamento de qual poderia ser a postura da universidade frente aos problemas que a sociedade enfrenta. Torna-se importante entender como a universidade organiza-se para cumprir seu compromisso social. E afinal, quais são seus compromissos sociais? Minhas inquietações como pesquisadora nascem e justificam-se neste contexto. Como afirma Silva (2003, p. 14)

Se, por um lado, a universidade não pode virar as costas para a pluralidade de aspirações e exigências, por outro, não pode esquecer sua história, abrindo mão da função de organizadora, articuladora e produtora de conhecimentos, com o fim de formar indivíduos em nível superior. Muito menos, pode deixar de ser investigadora, com fins de criar conhecimentos novos para fazer avançar a ciência e a tecnologia. Além disso, teria que criar formas de difundir seus feitos mais amplamente, atuando fora de seus laboratórios, de suas salas de aula, bibliotecas e auditórios e junto à população, sem ser confundida com simples agência de desenvolvimento controlada por elites, aquelas mesmas que orientam a vida social, política, econômica e cultural.

Urbanização, industrialização, reformas políticas, nova ordem político-econômica, surgimento dos movimentos sociais, luta dos trabalhadores são transformações presentes na sociedade e que levam exigências sociais à instituição, contestando suas ações, seu compromisso social e cultural. Suas três atividades, ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que denunciam seu atrofamento, encontram-se tão naturalizadas que dificultam contestar os propósitos, as finalidades e as limitações dessa tríade na construção da universidade brasileira. É mediante esta perspectiva que minha dissertação busca uma interpelação ética e política a respeito das universidades na sua relação com a população, relação esta que, suponho, pode se concretizar principalmente mediante as ações de extensão-popular.

### **3 IDEIAS ORIENTADORAS DO NÚCLEO TEÓRICO**

Neste capítulo, apresento as ideias que orientam meu estudo a respeito da extensão-popular. As construções teóricas apresentam elementos que possibilitam realizar análises de realidades complexas, como é o caso das ações de extensão-popular nas universidades. Entretanto, por mais abrangente que seja uma teoria, ela não consegue dar conta da complexidade da vida social e, além disso, as impressões de cada investigador interferem nas diferentes realidades.

Assim, para a matriz teórica do estudo recorro à sociologia e à pedagogia contemporânea, bases que me permitem desenvolver o estudo da presente problemática, considerando o entrelaçamento dos diferentes acontecimentos da realidade com a sociologia de Antonio Gramsci e a pedagogia de Paulo Freire. Nas obras de Gramsci e Freire existe uma utopia concreta, de exegese filosófica-político-educativa, calcada na práxis militante, que vai de encontro ao pensamento que ameaça a imaginação e que impossibilita a libertação humana (MISOCZKY, MORAES e FLORES, 2009). A aproximação entre esses autores nesta

dissertação é possível uma vez que, como afirmam Misoczky, Moraes e Flores (2009), eles possuem importantes afinidades epistemológicas, históricas e biográficas.

Encontrar esses autores, entender suas ideias e, com isso, acreditar que eles poderiam contribuir com meu estudo foi um processo longo, que ocorreu desde meu ingresso no mestrado, muito embora somente agora seja possível perceber isso. De forma cronológica, minha primeira aproximação foi com Paulo Freire; antes mesmo de definir meu tema comecei a ler algumas de suas obras por conta das disciplinas do mestrado e, de forma bastante incipiente, entrei em contato com as reflexões do autor. Nesse primeiro momento, as leituras aconteceram simplesmente por interesse no pensamento de Freire, porém, quanto mais eu estudava suas obras, mais me aproximava do meu tema. Depois, já considerando a extensão-popular, senti uma necessidade maior de me dedicar às questões de Freire sobre a educação como prática de liberdade e como o caminho que leva à conscientização de forma que os sujeitos não aceitem a situação de oprimidos.

Dessa forma, procurei também entender o que Freire pensou sobre a extensão universitária tanto quanto compreender suas críticas. Foi principalmente a opinião exposta por esse autor sobre a relação entre educadores e educandos, ao destacar que ninguém educa ninguém, mas que juntos criam significados e alcançam a libertação, que me levou a estudar sua teoria para este trabalho. Nesse sentido, após ter aprofundado as categorias de Freire, percebi que ele poderia contribuir com o meu entendimento sobre a realidade que estudo e, por isso, trouxe suas ideias para meu referencial.

Foi também através dos estudos sobre Freire que me aproximei da obra de Antonio Gramsci. Minhas primeiras leituras sobre esse autor ocorreram também por conta do mestrado, e de imediato se limitaram apenas a isso, ou seja, leituras para as disciplinas. Posteriormente, quando busquei artigos sobre Freire, encontrei especialmente dois que me chamaram a atenção: o primeiro de Misoczky, Moraes e Flores (2009) e o segundo de Mesquita, Rossete e Paschoal (2006); nos dois artigos os autores fizeram uma aproximação das ideias de Freire e Gramsci, e, primeiramente, foi a partir disso que resolvi estudar também a obra desse último autor.

Se Freire auxiliou mais especificamente na questão da educação como o meio para alcançar a liberdade e também na relação de troca que existe entre educadores e educandos, Gramsci auxiliou com questões mais amplas como a organização política. Este autor não falou apenas sobre educação, mas trouxe contribuição a este estudo uma vez que tratou de

conceitos importantes relacionados ao intelectual orgânico com as massas, no sentido, assim como em Freire, de buscar a libertação. As ideias de Gramsci foram importantes principalmente por ajudarem a reconhecer os intelectuais orgânicos presentes na sociedade.

Paralelamente a esses autores, estudei outros os quais tratam especificamente sobre extensão numa breve revisão de estudos que já foram realizados sobre extensão universitária. Desta forma, as ideias que orientam o núcleo teórico iniciam-se com alguns aspectos que dão suporte às premissas do trabalho, como um panorama sobre o conceito e a prática da extensão no Brasil. Após, são aprofundadas as reflexões a respeito dos conceitos de Paulo Freire e Antonio Gramsci. Para alcançar a qualificação “popular” à extensão, busquei em Dussel a categoria povo cujo entendimento permitiu maior delimitação ao construto.

### **3.1 Aproximações Teórico-empíricas à Extensão-Popular**

A necessidade de aproximar a relação entre universidade e sociedade teve início com os professores e estudantes anarquistas na França e na Inglaterra contra a exclusão da maioria da população aos benefícios diretos da produção de conhecimentos e da formação universitária. A extensão universitária surgiu mais precisamente no século XIX, com as universidades populares na Europa, cujo objetivo era disseminar conhecimentos técnicos ao povo. Os envolvidos nas universidades populares partiam do pensamento de conhecer as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora. Tinham como perspectiva contribuir com um maior conhecimento aos setores populares, o que em seguida culminou com a ideia de extensão (FAGUNDES, 1986; GURGEL, 1986).

Na abordagem de Gurgel (1986), há duas vertentes de extensão: a primeira citada acima, fruto das universidades populares da Europa no século XIX, cujo surgimento foi resultado de um esforço autônomo dos intelectuais que pretendiam uma aproximação com a população; e a segunda, surgida nas universidades americanas, orientada pelas ideias de prestação de serviços e gerada mediante iniciativa das instituições oficiais.

Na América Latina, a extensão universitária surge primeiramente junto aos movimentos sociais, em especial a partir do Movimento de Córdoba, em 1918, no qual os estudantes argentinos pretendiam ultrapassar as barreiras universitárias e evidenciar a relação universidade e sociedade, que ocorreria mediante a extensão universitária (RIBEIRO, 1978).

Especificamente no Brasil, a Universidade Popular de São Paulo, que desenvolveu suas atividades de 1911 a 1917, foi a primeira instituição a desenvolver atividades de extensão

através de conferências semanais gratuitas e abertas, mas sem despertar o interesse do povo, como dito anteriormente (FAGUNDES, 1986; GURGEL, 1986).

A Constituição do Estatuto da Universidade Brasileira, realizada na gestão de Francisco Campos em 1931, representou um dos fatos mais importantes para o ensino superior. O Estatuto definiu o modelo de universidade que deveria ser adotado no Brasil e pela primeira vez a extensão recebeu referência legal. Na exposição de motivos da Reforma de Francisco Campos estava contida a definição:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera da universidade, dando, assim, maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível cultural geral do povo, integrando, assim, a universidade na grande função educativa que lhe compete no panorama da vida contemporânea, função que só ela justifica, ampla e cabalmente, o sistema de organização do ensino sobre base universitária (FÁVERO, 1980, p. 130 apud SILVA, 2002).

Já no Estatuto das Universidades Brasileiras promulgado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, no Art. 42 consta que: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário”. No seu parágrafo 1º do mesmo decreto constam os seus objetivos: “Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL, Decreto n.19.851, 1931). Isso mostra que o ensino e a pesquisa constituíam a principal intenção da universidade. A extensão deveria propagar ideias e princípios para garantir os interesses nacionais, ou seja, difundir entre o povo a ideologia da classe dirigente (FAGUNDES, 1986).

Na década de 60 eram fortes os debates em torno da relação universidade e sociedade. Em função disso, os governos tentaram dar respostas às inquietações. Um exemplo foi a LDB de 1961 que continha o seguinte texto no Art. 69: “Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (BRASIL, LDB, 1961). Somente em 1968 é que a extensão passou efetivamente a fazer parte do discurso governamental.

O Decreto-Lei 252 de 28 de fevereiro de 1967, no seu Art. 10, trata mais diretamente da extensão: “A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”

(BRASIL, 1967). Já a Lei 5.540/68<sup>5</sup> de 1968 no Art. 20 diz o seguinte: “As universidades e as IES estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” E no Art. 40: “As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento” (BRASIL, Lei n.5.540/1968). A partir disso, os discursos envolvendo a relação universidade e sociedade, ficaram via de regra restritos às atividades de extensão.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 207, também faz menção às atividades de extensão, apontando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir do seguinte texto: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). A indissociabilidade é dita como indispensável pela lei, mas ao mesmo tempo é questionada quanto a esse fato. Pairam dúvidas se o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis, e se ocorrem no mesmo nível de importância (TAUCHEN, 2009).

A LDB n° 9.394/96 fez referência à extensão no Art. 43 com o seguinte texto no Parágrafo VI: “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. Essa ideia é complementada no Parágrafo VII do mesmo artigo: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, LDB, 1996). Apesar das referências feitas à extensão, a LDB não define o que de fato ela é, apenas insinua como ela poderia ser.

---

<sup>5</sup> A Lei 5.540 de 1968 trata das normas de organização e funcionamento do ensino superior. Esta lei começou a ser planejada em 1965 através de acordos dirigidos especificamente para o ensino superior entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID). A lei também teve influência de Rudolph Atcon que não implementou diretamente seu plano, mas colaborou com a reforma. Atcon disse que era preciso implementar um sistema administrativo do tipo empresa, pois para ele uma universidade autônoma era o mesmo que uma grande empresa e não uma repartição pública. Sob essas influências, em 1968 foi formado o Grupo de Trabalho para a Reforma. Esta foi feita com as seguintes características: ensino básico e profissional com dois níveis de pós-graduação, sistema de créditos, departamentalização, extinção da cátedra, cursos de pequena duração, adoção de formas jurídicas múltiplas, regime de tempo integral e dedicação exclusiva, participação formalmente assegurada dos estudantes nos grêmios universitários e constituição dos diretórios estudantis (COSTA, 1991).

Cabe ainda destacar o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas (FORPROEX) pela importância que tem nas decisões a respeito da extensão no Brasil. Em 1987 aconteceu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, que fora antecedido por outros encontros regionais no Norte, Nordeste e Sudeste. O encontro teve a participação de trinta e três universidades públicas e na ocasião foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão para acompanhar e coordenar a elaboração de uma política de extensão que seria desenvolvida pelas universidades públicas, e ainda fazer a articulação política entre o governo e as universidades. Nesse encontro a extensão começou a ser entendida a partir da relação interativa do saber acadêmico e o popular, possibilitando a produção de novos saberes.

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2006).

No ano seguinte aconteceu o II Encontro Nacional do Fórum, que reivindicou a criação de um órgão de caráter representativo e de fundo especial para financiar programas e projetos de extensão. Entretanto, nos anos 90 a extensão enfrentou algumas dificuldades devido às privatizações e o FORPROEX posicionou-se alegando que a extensão corria o risco de atender ao mercado e resumir-se à prestação de serviços. A partir disso, nos encontros seguintes, o Fórum passou a defender a institucionalização da extensão e a autonomia universitária. A extensão começou a ser vista como uma forma de evitar a privatização, pois através dela ficaria evidente a importância da relação entre a universidade e a sociedade.

Ainda na década de 90 ocorreram alguns fatos importantes para o FORPROEX: uma mudança no processo eleitoral que antes era restrito apenas a algumas pessoas do Fórum e depois foi ampliado a todos os pró-reitores ou seus representantes; também foi criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária pelo SESU/MEC, que previa recursos financeiros a programas, projetos e eventos de extensão. O financiamento decorreu em duas linhas, *a articulação da universidade com a sociedade* que tinha como objetivo promover

uma maior aproximação entre universidade e sociedade com recursos da SESU/MEC; e a segunda linha, *integração da Universidade com a sociedade com o ensino fundamental*, que buscou atender às necessidades demandadas pelo sistema de ensino fundamental dos estados e municípios, sendo financiada com verbas do FNDE/SESU (PEREIRA, 2000).

O Programa de Fomento foi suspenso em 96 por parte do MEC causando problemas para aqueles projetos e programas que se iniciaram segundo aquelas perspectivas e expectativas. Depois de muitas discussões, com a participação do FORPROEX, em 2003 o programa foi recuperado pelo MEC. A partir de então, outros fomentos foram conseguidos para a extensão através de editais públicos lançados por diferentes Ministérios, tais como: o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério da Saúde, o Ministério da Cultura, o Ministério do Trabalho, o Ministério da Justiça, o Ministério do Meio Ambiente, dentre outros.

O Fórum junto à Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto elaborou, em 1999, o Plano Nacional de Extensão (PNE) mediante debates abertos. Esse Plano reflete o compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. Não existe intenção de que através dele as instituições percam a capacidade de decidir sobre seus programas de extensão universitária, ao contrário, reconhece a autonomia das universidades e apresenta propostas orientadas por valores civilizatórios (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2010).

Os objetivos do Plano Nacional de Extensão são:

- Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e sociedade, de tal modo que os problemas urgentes da sociedade recebam atenção produtiva por parte da universidade;
- Considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do Caráter Nacional e de manifestações regionais;
- Criar condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
- Dar prioridade às práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes, como as relacionadas com as áreas de Educação, Saúde, Habitação, produção de alimentos, geração de Educação de emprego e ampliação de renda;
- Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
- Inserir a Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentado como componentes da atividade Extensionista;

- Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país;
- Enfatizar a utilização da tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a Educação Continuada e a Distância;
- Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
- Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de Extensão Universitária como um parâmetro de avaliação da própria Universidade;
- Valorizar os Programas de Extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcio, redes ou parcerias e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2010, p. 6-7).

O FORPROEX afirma que, para existir uma universidade baseada em paradigmas democráticos e transformadores, é preciso repensar a ideia de ensino, pesquisa e extensão, valorizando os saberes do senso comum, confrontados com o próprio saber científico. Novamente destaca a necessidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e aponta que é preciso buscar uma universidade mais comprometida com as demandas sociais (FORPROEX, 2006). O Fórum possui reconhecimento no país e muitas das mudanças do Programa de Apoio à Extensão Universitária são articuladas pelo Fórum, ou seja, antes de serem aprovadas passam por discussões e reformulações no FORPROEX.

É importante destacar também os Encontros Regionais de Extensão que ocorrem, a cada ano, nas diversas regiões do país também com a participação dos pró-reitores de extensão, assim como o FORPROEXT. Estes encontros têm como objetivo fortalecer e difundir a extensão universitária dando continuidade as discussões do Fórum. Na Região Sul, que congrega os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, estes encontros são conhecidos como Seminários de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS).

Um programa que evidencia as práticas extensionistas é o Programa Conexão de Saberes: Diálogos entre a universidade e as comunidades populares. O Observatório de Favelas<sup>6</sup> criou em 2003 a Rede de Universitários de Espaços Populares (RUEP), considerado o ponto de partida para que no ano seguinte fosse criado o projeto Conexão de Saberes. Tal projeto teve o caminho inverso da maioria das ações extensionistas já que partiu da sociedade

---

<sup>6</sup> O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública criada em 2001 por pesquisadores e profissionais provenientes de espaços populares, que realiza produção de conhecimento e proposições políticas sobre favelas e fenômenos urbanos. Sua sede é em Maré, no Rio de Janeiro, mas sua atuação é nacional. O observatório busca principalmente superar as desigualdades sociais.

para chegar à universidade e, posteriormente, da universidade ao Estado. (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2010).

Inicialmente eram apenas cinco universidades participando do projeto, em 2010 chegaram a trinta e três universidades federais brasileiras. O Conexão de Saberes busca principalmente ampliar a relação da universidade com os moradores dos espaços populares através de encontros e troca de saberes. O programa, além de fortalecer os vínculos da universidade com a sociedade, procura contribuir para a permanência qualificada nos cursos de graduação daqueles universitários de origem popular favorecendo o ingresso destes na pós-graduação (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2010).

É possível que mais universidades passem a fazer parte do Conexão de Saberes, isso porque antes o financiamento era apenas para as universidades dos grandes centros; entretanto, agora o programa cresceu e está oportunizando a participação de universidades localizadas em outras cidades menores. É o caso, por exemplo, da FURG, que aderiu ao programa juntando o Conexão de Saberes ao PET, formando o PET Conexão de Saberes.

Com isso no edital do PET de 2010 havia o PET tradicional e o PET Conexão de Saberes, que era para atender comunidades urbanas de periferia, comunidades rurais e comunidades indígenas e quilombolas. A FURG aprovou três PET Conexão de Saberes: um no campus de Santo Antônio da Patrulha, que trabalha com comunidades rurais, e os outros dois no campus de Rio Grande, que é o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) com os cursinhos pré-vestibulares e o Pet Conexão Estatística, que trata das questões do acesso da universidade com a população. Depois de algumas discussões internas na FURG o nome foi modificado para Conexão PET.

### **3.1.1 O Panorama da Extensão**

Partindo da ideia de que todas as universidades têm um papel social, ainda que primordialmente através do ensino, existem estudos na tentativa de compreender como as instituições desempenham esse papel, bem como entender suas atividades de extensão. Como um canal para o relacionamento entre a universidade e a sociedade, o assunto é discutido por muitos autores de diferentes formas. Neste trabalho destaco aquela extensão que tem uma intencionalidade ética e política e capaz de proporcionar mudanças, como pensavam Gramsci e Freire, o que remete à extensão-popular.

As críticas à extensão e à universidade e a vontade de fazer uma extensão comprometida com as massas levou estudiosos, como Gurgel (1986, 2002), Botomé (1996), Tavares (1997, 1999), Santos (2008) e Melo Neto (2002, 2003, 2004), a se posicionarem contra as atividades assistencialistas e a prestação de serviços, e também a discutirem aquelas atividades que simplesmente despejam seus conhecimentos sem troca e interação.

Os estudos de Botomé, Tavares e Santos criticam as atividades de extensão universitária sem especificá-la como popular. Segundo Botomé (1996), as atividades de extensão culminam com a descaracterização da universidade, pois desviam de suas atividades específicas ao realizar tarefas que eram da alçada de outras instituições, como assistência social, atendimento à saúde, assessorias, consultorias e serviços múltiplos, desligados de trabalhos de pesquisa e ensino. O autor afirma que o compromisso social da universidade pode ser realizado por todas as atividades da instituição sem se restringir à extensão. Igualmente, Tavares (1997) defende que, na universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão precisam se articular e se inter-relacionar, mas a partir da própria extensão. Esta assumiria uma posição de destaque na medida em que representa ensino e pesquisa redimensionados, representando a natureza das relações de convivência necessária a todo o processo de construção e reprodução do conhecimento, cujo objetivo é viabilizar o projeto de transformação dos indivíduos e da sociedade. Santos (2008) compartilha das mesmas ideias desses autores ao afirmar que a extensão precisa ser provisória, ou seja,

numa sociedade cuja quantidade e 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, 1997, p. 225).

Para Botomé (1996) todas as atividades que são realizadas pela extensão poderiam ser realizadas pelo ensino e pesquisa e, assim, a universidade não prestaria serviços de forma assistencialista à população. Segundo o autor, o ativismo social que veio da entronização da extensão universitária pode não ter em nada ajudado a sociedade, pois trata-se de um ativismo assistencialista que serve apenas para iludir ou distrair a população. Não é criando uma terceira categoria de atividades para substituir ou compensar as práticas inadequadas, insuficientes ou deficientes do ensino e da pesquisa que a universidade conseguirá realizar seu compromisso social (BOTOMÉ, 1996). Em suas próprias palavras:

O constrangimento da pressão para atender ao que não devia ser solicitado à instituição faz com que a universidade se assemelhe aquele

que dá esmolas com a certeza de que ajuda ao mendigo quando, na verdade, o doador auxilia o mendigo a permanecer mendigo e a si próprio, na medida em que, com isso, fica livre dos sentimentos desagradáveis que o mendigo e a mendicância lhe provocam. Além disso, produz para si mesmo a sensação (ilusória!) de “ter ajudado” (BOTOMÉ, 1996, p. 91).

As próprias discussões em volta da extensão levam à necessidade de repensar a pesquisa científica, o ensino de nível superior e as relações destes entre si e com a realidade social onde a instituição se encontra (BOTOMÉ, 1996). Com isso, o autor não fala de extensão-popular, mas entra numa discussão bem próxima a isso, levantando a ideia de aproximar universidade e sociedade a partir não apenas da extensão, mas também do ensino e da pesquisa.

Neste aspecto, Tavares (1999), influenciada pelas ideias de Gramsci, defende a extensão universitária como o novo paradigma da universidade democrática, cidadã e comprometida com os interesses da maioria da população. A autora defende uma extensão transformadora, possibilitando ao extensionista, junto com o povo, passar por um processo de conscientização que proporcione a libertação.

A produção de conhecimento e de saber envolve a sociedade, contemplando um processo de troca e complementaridade, que se concretiza de forma autônoma e crítica, visando à transformação da sociedade. Se a extensão for assim concebida, ela deixa de ser uma atividade a parte do ensino e da pesquisa e passa a ser o momento de articulação do saber, a partir do confronto com situações reais (TAVARES, 1999).

Dentro da concepção de universidade cidadã a **extensão** se transforma em prática acadêmica que interliga a universidade, nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da maioria da população, deixando de ser entendida apenas como prestação de serviços pontual e desarticulada de uma proposta pedagógica institucionalizada. A **pesquisa**, dentro desse paradigma, deve se vincular à criação e à recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão política será identificar o que deve ser pesquisado e para que fins e interesses se buscam novos conhecimentos. A dimensão extensionista da pesquisa se revela quando da referência objetiva aos problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade que envolve a universidade. A relevância temática dos objetos de pesquisa é dada pela significação social dos mesmos. Quanto ao **ensino**, busca-se uma nova concepção de sala de aula, entendida como todos os espaços dentro e fora da universidade em que se realiza o processo histórico-social com as suas múltiplas determinações (TAVARES, 1999).

Paralela a essas ideias tem-se a proposta da reforma universitária de Santos (2008). Segundo ele, ao longo do século XX, o conhecimento universitário foi predominantemente

disciplinar, cuja autonomia levou a um processo de produção descontextualizado em relação às necessidades da sociedade. Os pesquisadores determinam os problemas científicos a resolver, a relevância desses problemas, a metodologia e os ritmos da pesquisa. Produz um conhecimento que não está voltado para a sociedade, tendo inclusive certa irresponsabilidade com esta. A proposta do autor é uma reforma que responda positivamente às demandas sociais através da democratização radical da universidade, acabando com a exclusão de grupos sociais. Na sua opinião, a universidade precisa contribuir para a definição e solução dos problemas sociais, nacionais e globais. Botomé, Tavares e Santos defendem uma extensão com características populares, estando sensível aos problemas sociais e, portanto, comprometida com o bloco social dos oprimidos. Contudo, não citam em seus trabalhos o termo extensão-popular.

Gurgel e Melo Neto defendem especificamente a extensão-popular. De acordo com Gurgel (2002), embora existam muitos trabalhos sobre extensão universitária, aqueles que abordam procurando enfatizar o saber popular existente na relação da universidade com a sociedade são estudos que garantem uma abordagem rica, pois possibilitam a existência do diálogo com a grande maioria da população brasileira, composta de pobres, miseráveis e excluídos. Cada estudo sobre extensão-popular tem um caráter novo, atualiza o tema e possibilita novas formulações sobre as atividades extensionistas (GURGEL, 2002).

Para o autor a extensão universitária é a principal forma de relacionar a universidade com a sociedade, porque, embora ensino e pesquisa também proporcionem isso, através dessas duas atividades a relação é restrita e elitizada, já que apenas uma minoria tem acesso.

Gurgel (1986) ressalta que as atividades extensionistas, na sua grande maioria, são praticadas pelas universidades de forma assistencialista, através da prestação de serviços gerais e cumprindo funções que muitas vezes não cabem à universidade. O autor entende que a Lei nº 5.540/68 colaborou para traçar o perfil de uma universidade-empresa, ou seja, “uma unidade de produção orientada pela lógica da racionalidade capitalista e, como tal, objetivando produtividade e lucro (GURGEL, 1986, p. 81).

Conforme o autor, a extensão é fruto do próprio sistema de educação o qual deixa evidente a fragilidade do ensino e da pesquisa. Por isso Gurgel (2002) acredita que as mudanças devem acontecer na extensão, mas principalmente no ensino e na pesquisa. Ele salienta a necessidade de buscar a extensão-popular ao invés de entender a extensão no sentido empresarial, como forma de captação de recursos, como função de agregação da

universidade aos programas governamentais, como prestação de serviços, desvinculada do ensino e da pesquisa.

Compartilhando desse pensamento, Melo Neto (2003) acredita que se a universidade no Brasil ainda não adquiriu as características de uma universidade popular, com ensino e pesquisa voltados às necessidades sociais, cabe às atividades de extensão direcionarem-se às massas num processo de discussão e reflexão compartilhado.

O autor defende a extensão-popular como uma perspectiva teórico-prática para todas as universidades brasileiras. Ressalta também a necessidade de aproximar as ações extensionistas às necessidades sociais do mundo atual, considerando as criações e recriações de conhecimentos que possibilitem caminhos para uma transformação, ou seja, ele evidencia a produção compartilhada de conhecimento e não apenas a promoção da relação entre saberes acadêmicos e populares (MELO NETO, 2003).

Na análise de Gurgel (1986), o envolvimento da universidade com o povo se dá a partir do diálogo. Este aprendizado é vivido por todos aqueles grupos da universidade que pretendem trabalhar com e a favor das classes trabalhadoras. Neste caso, o saber popular tem muito mais a dizer do que tudo aquilo que é vivenciado pelas universidades.

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes (GURGEL 1986, p. 170).

Para Gurgel (1986) a extensão deve possibilitar a ligação da universidade com a classe trabalhadora, levando à troca de conhecimentos, na qual a universidade aprende a partir do saber popular e possibilita à população uma emancipação crítica. Assim, os grupos da universidade que pretendem trabalhar com o povo devem partilhar um processo de troca e confronto de saberes, além de conhecer concretamente as condições de vida da classe subalterna para que se tenham benefícios não apenas imediatos, mas sim permanentes.

É importante criar um conceito e uma prática de extensão que priorize a ideia de que a universidade não é detentora de um saber pronto e acabado. Ao invés do extensionista projetar algo ao povo, ele constrói conhecimento junto com este. As questões sociais que estão no entorno da universidade seriam levadas em conta fazendo com que a classe dominada não ficasse silenciosa. A extensão-popular envolve a ação deliberada que se constitui a partir da

realidade e sobre essa realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação (MELO NETO, 2003). Ribeiro (2002) argumenta que já existem ações de extensão pautada nos princípios da educação popular, na qual as pessoas são consideradas sujeitos de ação, decisão e transformação.

Para Melo Neto (2004) o novo momento histórico pelo qual o Brasil está passando desde que Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência desafia também as universidades para uma maior interatividade com as camadas sociais que não estão presentes nos ambientes onde se realiza esse tipo de ensino. Portanto, na existência de um governo popular existe a expectativa de um movimento contra-hegemônico no sentido gramsciano, sendo a extensão-popular capaz de contribuir para a conscientização das camadas subalternas e induzi-las à luta por essa contra-hegemonia. Sob esse aspecto, Melo Neto (2002) e Gurgel (2002) acreditam que as ações de extensão-popular são de essencial importância para as universidades públicas ou mesmo para as instituições de ensino superior de um modo geral, pois consideram a gravidade dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira hoje. As ideias desses autores, somadas as de Freire e Gramsci, contribuem para a identificação e compreensão do construto que delinea a extensão-popular.

### **3.2 A Extensão Como Processo Educativo e Espaço de Construção Dialógica**

A extensão como parte de um processo educativo pode ser uma força reprodutora da estrutura social, mantendo o estado das coisas e formando sujeitos submissos. Com essas características, impõe um modo de ver, de agir e de pensar conforme os interesses das classes dominantes. Contribui para formar estudantes voltados ao saber prático, o que culmina na submissão do saber reflexivo. Mas pode também contribuir na formação de sujeitos críticos, capazes de uma auto-organização que contribua na transformação do mundo.

Quando a extensão direciona-se nesse caminho de libertação, os educandos são sujeitos cognoscitivos, que buscam conhecer e, juntos, formar novos significados através da troca e produção conjunta de conhecimentos. Nesse sentido que entendo ser importante trazer Freire para compor o arcabouço teórico desta dissertação. Ele, assim como Gramsci, acredita que a educação é o caminho pelo qual os indivíduos podem chegar à liberdade e buscar uma transformação; a extensão é parte desse processo.

Para Freire (2008), educar é conscientizar acima de tudo. Ao elaborar suas concepções a respeito da educação, o autor deixa claro que é um pensador comprometido com a vida, por

isso valoriza e defende veementemente a ética e um mundo mais justo. O autor afirma que é preciso buscar uma educação que seja capaz de colaborar com o homem na indispensável organização reflexiva de seu pensamento, a qual ofereça meios para que seja possível superar uma captação mágica ou ingênua da realidade, necessária num primeiro momento, mas, a partir disso, substituí-la por uma predominantemente crítica. A consciência crítica está integrada com a realidade e toda consciência e compreensão de algo, mais cedo ou mais tarde, leva à ação e à liberdade. Assim, uma pedagogia ética e política, que vise à libertação dos homens, é aquela baseada no diálogo e na troca entre educadores e educandos. “A visão educacional não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se” (FREIRE, 2006a, p.16).

Entretanto, o autor diz que não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir primeiramente sobre os próprios homens. É na natureza destes que está o núcleo fundamental que sustenta todo o processo de educação, ou seja, o inacabamento e a inconclusão, inerentes a todo ser humano. O homem se sabe inacabado, em constante busca, e é em função disso que pode fazer uma auto-reflexão e assim se educar. Aqui está a raiz da educação (FREIRE, 1983).

Freire (1983) quer dizer que o homem, diferente de qualquer outro animal, é capaz de conhecer a si mesmo e com isso se relacionar, sair de si, projetar-se em outros e assim transcender. Este homem é um ser temporalizado e situado, capaz de refletir sobre a realidade, captá-la e então fazer dela um objeto de seu conhecimento; e todos são capazes de tal feito, não é privilégio de poucos. Ao contemplar suas ações, o homem reflete sobre elas, avalia de forma crítica, ordena-as visando um objetivo para que depois, quando for repeti-las, consiga realizá-las de forma mais consciente.

A sabedoria parte da ignorância, mas não há ignorância absoluta, todos são capazes de atingir uma consciência e com isso transformar o mundo. Nesse sentido, a educação não pode ser adaptação, ao mesmo tempo em que a extensão, sendo parte do processo educativo, também não pode ser adaptação. Quando uma ação de extensão pretende adaptar o homem, ela acaba com suas possibilidades de alcançar a conscientização e principalmente acaba com as possibilidades de transformação. Daí a crítica de Freire (2006b) sobre o termo extensão, associando-o a estender um conhecimento pronto aos que ainda não o têm e, com isso, acabando com a capacidade crítica dos sujeitos produzirem conscientemente seus próprios conhecimentos.

Portanto, é possível perceber que o conceito de conscientização é central para entender as ideias do autor sobre educação/extensão. Educar envolve sempre conscientizar, na medida em que educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade. O homem só alcança liberdade após se reconhecer como oprimido, quando então elabora sua consciência crítica.

O processo de conscientização, sob o ponto de vista freiriano, ocorre em três graus de consciência da realidade, que de certa forma são condicionados pela estrutura histórico-cultural. Este processo não se dá através de uma simples passagem da consciência mágica ou ingênua para a consciência crítica.

Freire (2008) afirma que uma das características do homem é que somente ele é capaz de se distanciar de um objeto para admirá-lo, e só ele pode agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Porém, num primeiro grau, o homem faz apenas uma aproximação espontânea do mundo, não há ainda discernimento da realidade. Nesse estágio, a realidade não se apresenta como um objeto cognoscível porque o homem está em uma posição ingênua. O autor chama este primeiro grau de consciência intransitiva, quando não há discernimento acerca da realidade e não é possível entender os diferentes problemas que envolvem os indivíduos; eles não têm condições de se expressar. De certa forma, não é ainda conscientização, considerando que esta é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, mas é o primeiro passo para alcançá-la.

Quanto mais o indivíduo dialoga sobre assuntos que ultrapassam a esfera meramente vital, mais sua consciência se alonga chegando a um segundo grau, chamado de consciência ingênua. Nesse caso, o homem já é capaz de refletir sobre si e de se colocar em um determinado momento; porém, faz isso de forma mágica e suas argumentações são muito fracas. É um período de auto-reflexão, em que o indivíduo não escuta o outro, suas percepções são feitas individualmente. Segundo o autor, os sujeitos permanecerão na transitividade ingênua até que esta seja trabalhada para levar ao terceiro grau de consciência da realidade, a consciência crítica, aquela que não existe fora da *práxis*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Vázquez (1968) define *práxis* como atividade prática material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. O autor afirma que toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*, pois existem outras formas de atividades como as biológicas ou instintivas, que acontecem sem a intervenção da consciência. A *práxis* é uma atividade teórica-prática que faz com que o ser humano conheça para agir e se conheça agindo. Freire (2008) compartilha desse mesmo pensamento ao afirmar que *práxis* é entendida como reflexão e ações dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Na consciência crítica há uma segurança nos argumentos, existência de diálogo e um comprometimento com a libertação dos indivíduos. Nesse momento o sujeito supera a falsa consciência e vê a realidade desmitificada; ele é capaz de fazer a interpretação profunda dos problemas. A consciência crítica, que tem por essência a dialogicidade, pode auxiliar no surgimento da luta das massas, dos oprimidos, almejando libertação. A prática do diálogo é que torna possível a consciência crítica. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, ele é ação e reflexão, ou, nas palavras freirianas, não há palavra verdadeira que não seja práxis. Só há diálogo verdadeiro quando há um pensar verdadeiro, autêntico, crítico. Nesse sentido ele acaba sendo o próprio movimento constitutivo da consciência e por isso ajuda na transformação do mundo (FREIRE, 2006a).

Então, a conscientização acontece tanto no nível das ideias como no da ação e, sendo um processo crítico, não acaba jamais, pois quando surgir uma nova realidade esta já passa novamente a ser objeto de reflexão. Portanto, a conscientização representa uma busca e um aprendizado permanentes que ocorrem através de ação e reflexão, na tentativa de superar obstáculos e chegar à transformação social pela práxis. É o que Freire chamou de busca permanente da utopia, que para ele “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 2008, p. 32).

Assim, os sujeitos apenas chegam à conscientização quando ultrapassam a esfera espontânea de apreensão da realidade e chegam a uma esfera crítica; nesse caso, então, a realidade é percebida como objeto cognoscível e eles assumem uma posição epistemológica. Quanto mais conscientização os sujeitos têm, mais se desvela a realidade. Somente quando o homem alcança a conscientização ele é capaz de ser denunciador e anunciador, pois atinge um compromisso de transformação através do diálogo e da emancipação. “Não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio. Sem este a esperança é impossível” (FREIRE, 1984, p.59). A conscientização na concepção freiriana significa tomar posse da realidade com o olhar mais crítico possível. Nesse sentido Freire (1984) destaca a importância do povo nesse processo de conscientização. Para o autor, o povo, formado pelos oprimidos, está pronto para recusar a dominação e para buscar um projeto revolucionário, lutando contra as estruturas opressoras e desumanizantes.

Quem melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais

clareza que eles pode captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso se não procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la (FREIRE, 2008, p.67).

Dussel (1977) compartilha dessa mesma ideia e assim, como Freire (1984) afirma que ao considerar um sistema onde há opressor e oprimido, o oprimido é o povo. Para esses autores essa é a ideia geral de povo: bloco dos oprimidos. É necessário distinguir o oprimido como oprimido e o oprimido como exterioridade. O primeiro é parte funcional do sistema, ou seja, oprimido alienado que não se revolta contra o sistema, nem entende que pode lutar contra. Mas povo não é só isso, é também um momento exterior ao sistema, uma classe oprimida externa, que compreende os marginalizados capazes de gerar uma consciência revolucionária nova na história (DUSSEL, 1977).

A exterioridade política ocorre quando o oprimido rompe com a totalidade do sistema deixando de se sentir parte dele. Ele passa a não ter mais lugar no sistema, referindo-se a esse como *ele* e não mais como *nós*. Nesse caso o povo aspira um novo sistema em que possa viver em segurança e do qual ele faça parte. Dussel (1977) afirma que, em toda história humana, o futuro é do oprimido, desde que alcance a posição de exterior ao sistema. Nessa condição, ele é capaz da libertação porque é quem não tem nada a perder, simplesmente porque nada tem. Por isso, Freire (1984) e Dussel (1977) acreditam que todo o processo de libertação se faz desde a base oprimida até um novo sistema a partir da essência do povo, que é a sua exterioridade, a sua conscientização.

Esse povo não domina uma grande quantidade de categorias econômicas e políticas do sistema, mas tem outras categorias que o sistema não tem: o ponto de apoio da libertação, através de suas tradições, da sua linguagem, da sua cultura popular. O caminho para a libertação é potencializar as suas categorias através de uma luta; tendo isso, as mudanças podem acontecer.

Entretanto, quase sempre, na fase inicial da luta, os oprimidos, ao invés de lutar pela liberdade, tendem a se tornar opressores, porque este é seu modelo de humanidade; o oprimido toma uma atitude de adesão em relação ao opressor. Entretanto, é preciso superar a contradição opressor-oprimido. Isso ocorrerá apenas quando aparecer um homem novo, ou seja, nem o opressor, nem o oprimido, mas um novo homem em fase de libertação. Logo, a luta do oprimido se faz tão importante. É uma luta interna porque dentro dele é onde vive o opressor, mas ao mesmo tempo é coletiva, já que é uma luta política e social, e não uma luta individual. É uma libertação ao mesmo tempo do oprimido e do opressor. Sendo assim, a

pedagogia do oprimido não é uma pedagogia para ele, mas sim uma pedagogia que sai dele próprio; é a pedagogia dos homens que buscam uma luta pela libertação (FREIRE, 2005).

A extensão pode contribuir nesse sentido, proporcionando aos indivíduos apropriarem-se criticamente da sua real posição no mundo, bem como assumirem o papel de sujeitos da transformação. Nesse aspecto, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de libertação. Os extensionistas, a partir de seus projetos de extensão, podem contribuir com esse processo.

Dentro do atual sistema de ensino muitas ações de extensão colaboram para manter o *status quo*, visto que, com pretexto de buscar a integração social dos sujeitos, acabam aprofundando um abismo entre as classes, principalmente quando essas ações são feitas na universidade e posteriormente impostas ao povo, sem diálogo com a população. É nesse sentido que Freire (2005) critica a educação bancária, quando os educandos são os depósitos e os educadores os que depositam. Em lugar de comunicar, o educador dá comunicados e os educandos os apreendem de forma passiva. Nesse caso, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que acham que tudo sabem àqueles que eles consideram nada saber. É como se quem recebe o conhecimento fosse um ignorante absoluto, um alienado que acaba aceitando a verdade do outro sobre ele. Existe uma descrença no saber do povo e na sua capacidade de refletir, quando na verdade “não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco” (FREIRE, 2006b, p. 47).

Sendo os sujeitos homens da busca, que inerentemente procuram saber, cedo ou tarde, poderão ver a contradição da educação bancária e entendê-la como uma prática de dominação, a qual pretende manter a ingenuidade dos oprimidos, doutrinando-os para que se acomodem ao mundo da opressão. Daí a importância em alcançar uma educação crítica, representando a semente da libertação social.

Na abordagem de Freire (2005), essa educação crítica compreende uma reflexão sobre a condição humana ao invés de colocar o homem na condição de objeto. A extensão que desenvolve a tomada de consciência e a atitude crítica, de forma que o sujeito possa decidir e escolher, é aquela que o liberta ao invés de submetê-lo, domesticá-lo e adaptá-lo. A extensão libertadora habilita o homem a seguir suas próprias linhas, independentemente do necessário ajuste à sociedade. A educação, como prática de liberdade, pede homens voltados para a

*práxis*; ela é um ato político, que envolve educando e educador numa participação livre e crítica.

Ainda destacando a concepção freiriana, o educador já não é aquele que simplesmente educa, mas é aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa. Ambos fazem parte do processo educacional e crescem juntos. Por isso, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79). Esse é o caminho para uma educação como prática de liberdade, que visa à transformação da realidade através da ação e reflexão, diferente daquela educação dominadora, que faz do homem um sujeito abstrato, isolado e desligado do mundo.

A educação crítica permite uma reflexão das relações de um homem que está em constante conexão com este mundo. Essa educação permite um esforço permanente através do qual os sujeitos vão percebendo, de forma crítica, sua posição no mundo, como estão, com que e em que se acham. A partir dessas concepções faz-se possível o surgimento da liberdade, a qual corresponde à matriz que dá sentido à prática educativa e que só adquire significado quando comunga com a luta concreta dos homens por se libertar. Os homens somente alcançam a liberdade em sua práxis e precisam enxergar nesta liberdade a necessidade de lutar para alcançá-la (FREIRE, 2006a).

Para Freire (1996), extensão crítica e libertadora precisa envolver sonho ético e político de forma a superar a realidade injusta e desumana. O educador é fundamental neste contexto, pois seu papel histórico-político é percebido como um fator essencial da práxis revolucionária; ele é fundamental aos saberes do educando no sentido de entender que ensinar é dar possibilidades a ele, educando, para que seja capaz de construir sua própria produção. Tanto educadores como educandos devem ser agentes críticos do ato de conhecer, ambos devem ser os que aprendem, esse é o caminho para extensão libertadora. Para estes educadores democráticos, conscientes de que não há neutralidade da educação, o que se coloca é forjar em si um saber especial que nunca deve ser abandonado; este é o saber que os motiva e que faz com que se mantenham na luta.

Seja o educando criança, jovem ou adulto, é preciso respeitar sua autonomia. Trata-se de uma questão ética e não um favor que o educador faz ao educando. Conforme Freire (1996), para que os educadores se assumam como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, ou seja, como sujeitos históricos da transformação, eles precisam se assumir como sujeitos

éticos. É agindo com ética que os educadores podem incitar a curiosidade dos educandos, o seu gosto, as suas inquietudes, sem impor limites a sua liberdade. Então, educar para uma autonomia é ensinar e aprender levando em conta as diferenças de cada indivíduo, sejam sociais, raciais ou econômicas.

Freire (1996) afirma que o educador precisa ter presente que a educação, sendo dialética e contraditória, é uma forma de intervir no mundo, implicando tanto na reprodução da ideologia dominante como na sua denúncia. Do ponto de vista do opressor, a educação serve para fazer com que as massas continuem na ignorância. Nesse sentido, ela precisa ser ocultadora, imobilizadora. Do ponto de vista do oprimido ela precisa ser crítica, libertadora e capaz de incentivar à conscientização. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 112). Os educadores devem acreditar que, a partir de suas atividades, eles podem mudar o mundo. Aí está sua tarefa político-pedagógica.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p.113).

Sendo assim, o ato de ensinar é uma oportunidade de produção compartilhada de conhecimento, em uma determinada época histórica. Esse compartilhamento ocorre quando o conhecimento é produzido a partir da realidade da classe oprimida, mediante um trabalho educativo crítico, dialógico, com capacidade de levar à consciência crítica e, conseqüentemente, à recusa de qualquer tipo de opressão.

Na concepção freiriana, a prática da extensão não se coaduna com aquela que, via de regra, predomina em nossas universidades. Se educação, como prática de liberdade, é tarefa para aqueles que sabem que pouco sabem e por isso vão ao encontro do povo trocar conhecimentos, a extensão pode ser uma expressão desta prática, que extrapola os muros da universidade não para estender o conhecimento que dali emana, mas para que juntos - população e comunidade-acadêmica criem conhecimentos em prol de uma sociedade mais justa.

Muito do que Paulo Freire pensou e construiu nas suas obras teve a influência de Antonio Gramsci; ambos os autores tiveram respeito pelos oprimidos e focaram suas obras na busca de um mundo mais justo. Eles tiveram confiança de que a educação era capaz de

transformar a sociedade ao fazer o povo alcançar a consciência crítica, que segundo eles era o primeiro passo para os oprimidos chegarem à libertação. Segundo Mesquita, Rossete e Paschoal (2006), a forma de pensar dos dois autores mostra que na construção da teoria pedagógica de Freire muitos dos conceitos usados foram por influência da obra de Gramsci.

Gramsci, embora tivesse como principal foco a transformação social através da luta de classes, atribuiu uma importância fundamental à educação como forma de alcançar a libertação das massas.

### **3.3 A Educação Como Impulso Para a Contra-Hegemonia**

Via de regra, muitas das críticas feitas à universidade, como já referido neste trabalho, devem-se ao seu afastamento das demandas da população e de sua funcionalidade na reprodução de desigualdades sociais na medida em que responde prioritariamente aos interesses das classes dominantes. Entretanto, Antonio Gramsci, através de seus escritos<sup>8</sup>, deixou clara a importância que a educação tem para a transformação da sociedade e dos homens. Para o autor, a educação poderia proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, através da conscientização e da luta, estes se organizassem e fossem capazes de dirigir ao invés de serem dirigidos.

A escola para Gramsci era vista como um lugar que, embora mantivesse a ordem e o conformismo, poderia trazer o esclarecimento para elevar culturalmente as massas. O autor era contra a concepção educacional burguesa e a função reprodutora da educação; ao contrário, através de seus escritos, fica evidente sua preocupação e seu comprometimento com a liberdade na educação de forma a permitir que os indivíduos das mais diferentes classes sociais, em especial às subalternas, alcançassem o esclarecimento e o conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade. É possível perceber a sua preocupação em elaborar conceitos que pudessem colaborar para que a classe operária e seus intelectuais conquistassem a hegemonia e disputassem a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, de forma

---

<sup>8</sup> Refiro-me às suas anotações feitas em cadernos manuscritos durante o tempo em que esteve preso. O italiano Antonio Gramsci fez parte do movimento socialista italiano e foi preso em 1926, por ordem de Mussolini. Durante quase onze anos Gramsci viveu na prisão com problemas de saúde, causados muitos deles pelas péssimas condições carcerárias como a tuberculose e a depressão. Entretanto o autor não se manteve inativo, muito pelo contrário, foi nesse contexto que Gramsci escreveu muitos cadernos dos quais trinta e dois conseguiram escapar à destruição fascista. Mussolini, vendo a fraca saúde de Gramsci ordenou sua libertação, porém ele morreu poucos dias depois, em 1937 (NOSELLA, 1992).

que fosse possível passar da condição de subordinado à dirigente, mediante a tomada do poder político.

Para entender melhor o que Gramsci pensou sobre a educação, a escola e a universidade, é preciso entender o contexto das suas ideias e seus principais conceitos. Em especial, acreditando que a universidade, por meio da extensão-popular, pode contribuir para a transformação da sociedade, cabe dar destaque para uma de suas categorias principais: o intelectual orgânico. A importância dessa categoria neste estudo deve-se ao fato de que os extensionistas podem ser os intelectuais orgânicos das universidades e nesse caso, através do diálogo e da troca com a comunidade, contribuem para a emergência de intelectuais orgânicos das massas.

Observa-se na análise de Gramsci (1982) que cada grupo social cria para si, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que ajudam na conquista da homogeneidade e da consciência de sua própria função no campo econômico, social e político. Orgânico é aquele que se envolve ativamente na vida prática como construtor e organizador permanente do seu grupo, é aquele que reflete de forma consciente os pontos de vista do grupo ao qual está vinculado. O intelectual orgânico nasce do povo e com o povo tende a buscar uma nova hegemonia.

O autor afirma que o processo de formação dos intelectuais orgânicos está relacionado a uma dialética intelectuais-massa. A camada dos intelectuais desenvolve-se qualitativa e quantitativamente de acordo com o movimento do povo, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia o círculo de influências através de indivíduos, ou mesmo grupos, com certa importância em relação aos intelectuais. Para que exista efetivamente a criação de uma nova filosofia, ou seja, para que haja a superação da dominação, é preciso que as classes subalternas absorvam esta nova filosofia, o que acontece somente quando há uma relação estreita entre intelectuais e massa. Os intelectuais não podem deixar de estar em contato com o povo, e mais, faz-se necessário encontrar nesse contato a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos. É através de uma relação como essa que uma filosofia torna-se histórica e transforma-se em vida.

Todo grupo que busca desenvolver-se no sentido do domínio tem como característica a luta pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, luta esta que fica mais fácil na medida em que os grupos conseguem formar seus próprios intelectuais orgânicos. Gramsci (1982) rejeita os intelectuais tradicionais por considerá-los representantes de uma

continuidade histórica e porque os julgam responsáveis pela desagregação social da massa operária e camponesa. Conforme o autor, os intelectuais tradicionais não possuem posição frente aos conflitos de classe. Na luta dos intelectuais que estão engajados com os subalternos existe um esforço para estimular os intelectuais tradicionais a se engajarem com as classes trabalhadoras, transformando-se em intelectuais orgânicos. O trabalho destes últimos consiste em repetir incessantemente os próprios argumentos, pois repetir é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular. Além disso, o trabalho do intelectual orgânico consiste também em elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, ou seja, trabalhar na criação de elites de intelectuais de um novo tipo, as quais surjam diretamente das massas, permanecendo em contato com elas para proporcionar uma transformação social.

Gramsci (1986) sempre almejou a transformação da sociedade e esteve engajado com a luta de classes. Mais do que interpretar o mundo era preciso transformá-lo, e transformar o mundo e as relações gerais significava fortalecer e desenvolver a si mesmo (GRAMSCI, 1966).

O fortalecer e o desenvolver a si mesmo são possíveis uma vez que o homem é essencialmente político, ou seja, sua atividade para transformar e dirigir conscientemente faz parte da natureza humana. Porém, é preciso destruir o preconceito de que nem todos são capazes de tal feito, pois, conforme aborda Gramsci (1986), todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características desta filosofia espontânea, peculiar a todos. Ainda que a seu modo, ou inconscientemente, todos são capazes de pensar, já que o pensar é próprio do homem como tal. Para o autor não existe uma filosofia em geral, mas sim diversas filosofias ou concepções do mundo e sempre se faz uma escolha entre elas. Através dessa concepção do mundo pertencemos a um determinado grupo e, neste grupo, todos partilham o mesmo modo de pensar e de agir.

Na perspectiva gramsciana, a concepção do mundo pode ser crítica e coerente ou ocasional e desagregada. Isso faz com que uma classe seja subordinada intelectualmente a outra classe, sob dominação ideológica. Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, os homens pertencem a uma multiplicidade de homens-massa, e a sua personalidade, nas palavras gramscianas, é bizarra, uma vez que contém preconceitos de todas as fases da história passada. Nessa concepção acrítica do mundo, o homem é anacrônico em relação à época em que vive.

[...] um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e

ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em épocas normais, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto que não se deve destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 1986, p.15).

Assim, quando Gramsci (1986) fala da concepção do mundo ocasional e desagregada, que faz com que um grupo seja subordinado a outro, ele mostra sua visão sobre a dimensão ideológica da dominação de classe na sociedade capitalista. Neste sentido, o primeiro momento desta dominação é o econômico, ou seja, quando há dominação do capital sobre o trabalho, que corresponde à exploração das classes subalternas. Essa exploração é a base da luta de classes, expressa na política, na luta ideológica, na disputa por hegemonia. Segundo o autor, a forma de garantir essa dominação econômica ocorre através da dominação político-ideológica, que tem como principal agência o Estado, já que este é o defensor dos interesses da classe dominante (GRAMSCI, 1986).

Conforme Gramsci (1986), essa dominação de classe político-ideológica se dá pela repressão mediante o exército, as prisões, a dominação pela força e também pela dominação ideológica, através da produção de um consenso social capaz de aceitar a direção da classe dominante. A possibilidade da dominação acontece pela interiorização da ideologia dominante na classe subalterna e pela ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte desta classe que poderia fazer com que ela alcançasse a autonomia. Isso quer dizer que as classes subalternas não possuem uma concepção própria do mundo, a qual esteja de acordo com as suas reais condições de vida; estão presas ao folclore, à religião<sup>9</sup> e ao senso comum. Então, a dominação ideológica envolve a subordinação intelectual, isso acontece quando uma classe dirigente conserva a unidade ideológica de um bloco social, que está cimentado e unificado pela ideologia dominante.

O senso comum é o que principalmente sustenta a unificação ideológica da classe dirigente. Não existe apenas um único senso comum, este é um nome coletivo, assim como religião, porém menos homogêneo e estruturado. Ele é um produto histórico, e corresponde à

---

<sup>9</sup> Na visão de Gramsci (1966) a religião leva a continuidade de um pensamento acrítico, útil apenas à classe dominante e à sua hegemonia. A religião faz com que as classes subalternas permaneçam na ignorância, da mesma forma que o folclore e o senso comum.

visão de mundo mais difundida nas classes dominadas. Gramsci (1986) associa o senso comum à filosofia popular, espontânea, própria a todos os homens. Nesse sentido, essa filosofia, contida no inconsciente de um pensamento ocasional e desagregado, corresponde a uma concepção do mundo que é imposta à classe dominada, que a aceita de forma subalterna e acrítica. O senso comum é formado de ideias correspondentes a fases anteriores da história que permanecem anacrônicas. Aqui a concepção do mundo dos dominados é o reflexo daquilo que é imposto pelos dirigentes, sendo por isso que os homens-massa não conseguem pensar de forma crítica e coerente. Senso comum, segundo Gramsci (1986, p.143)

é a “filosofia dos não filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio. [...] seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática.

O senso comum opõe-se à tomada de consciência das massas e faz com que a classe dominante transforme em filosofia do povo a sua própria filosofia. Entretanto, na ação desses homens-massa, existe a percepção, ainda que de forma confusa, da ligação destes com outros homens, que partilham das mesmas ideias, experiências e fazem parte do mesmo grupo social. Daí a importância do intelectual orgânico, pois ele organiza o povo para a criação de uma forma de resistência em relação à concepção do mundo imposta pelas classes dominantes. Neste mesmo senso comum que impede as massas de alcançarem uma consciência crítica, existe um núcleo sadio chamado de bom senso (GRAMSCI, 1986).

O bom senso conta com certa dose de experiência e de observação direta da realidade, porém ainda sob a influência das concepções religiosas e das ideologias dos dirigentes. O bom senso pode ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente, e é nesse sentido que Gramsci (1966) afirma que não é possível separar a filosofia científica da filosofia vulgar e popular, pois são essas filosofias que, se trabalhadas juntas pelos intelectuais orgânicos e o povo, podem fazer com que as massas cheguem à consciência crítica.

Para Gramsci (1986) é no bom senso que está a capacidade de fazer com que os dominados busquem uma concepção do mundo unitária, coerente, homogênea, alcançada de maneira crítica e consciente. O senso comum é o ponto de partida para que isso ocorra, pois nele está o bom senso, permitindo às massas iniciarem um processo de conscientização, que ocorre a partir da crítica da concepção do mundo. Criticar a própria concepção do mundo é

criticar ao mesmo tempo toda a filosofia até hoje existente, visto que o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos; a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, alcançando assim uma elaboração superior da própria concepção do real. Nas palavras de Gramsci (1986), a compreensão crítica de si mesmo “é um conhece-te a ti mesmo” chegando então ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido, que corresponde à filosofia da práxis.

Somente a filosofia da práxis é capaz de trabalhar o bom senso, possibilitando modificar a maneira de pensar e de sentir do maior número de indivíduos para que possam lutar por uma nova hegemonia. A filosofia da práxis é apresentada inicialmente como uma atitude polêmica e crítica que supera a maneira de pensar precedente e o pensamento concreto existente, ou o mundo cultural existente. A construção dessa filosofia é um processo que precisa ser contínuo e permanente para que possa responder aos problemas do momento histórico.

Essa construção ocorre através da crítica do senso comum, que não deve desprezar a atividade já existente, ao contrário, deve aproveitar o que há nela de bom senso, pois, conforme destaca Gramsci (1986), não se trata de introduzir uma ciência nova na vida de todos, mas sim de inovar e tornar crítica as atividades já existentes. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer descobertas originais, mas também é, principalmente, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las. Outro momento da construção da filosofia da práxis refere-se à crítica das filosofias dos intelectuais, a qual precisa ser atualizada e sustentada sem permitir que esta filosofia fique banalizada ou vulgarizada.

Através da filosofia da práxis, as massas saem da filosofia primitiva do senso comum e buscam a uma concepção de vida superior; tudo isso mediante o contato entre massas e intelectuais. Na opinião de Gramsci (1982), cabe aos intelectuais orgânicos levar a filosofia da práxis às massas mediante uma experiência política que é adquirida somente através do convívio. Uma classe não alcança a consciência crítica, não se distingue e passa a ser independente por si, sem se organizar, sendo que não há organização sem o intelectual orgânico. A camada de intelectuais representa o aspecto teórico da ligação entre teoria e prática na luta de classes.

O intelectual orgânico é quem cria uma ideologia orgânica capaz de fazer com que uma classe seja, não apenas dominante, mas hegemônica. Hegemonia, na concepção

gramsciana, envolve as funções de domínio, juntamente com direção intelectual e moral, exercidos por uma classe sobre outra, ou sobre um conjunto de classes, em um determinado período histórico. Isso significa que, na reflexão gramsciana, a hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, apontando que, a partir do lugar que elas ocupam no modo de produção de certo período histórico, podem assumir o poder e a direção de outras classes (GRAMSCI, 1966).

Jesus (1989) afirma que hegemonia é um dos principais conceitos reelaborados por Gramsci. Reelaborado porque se ele não foi o primeiro a usar o termo, foi na sua obra que recebeu um toque de originalidade. A novidade e a colaboração do autor estão justamente em distinguir os dois modos pelos quais a hegemonia se manifesta: um grupo social é dominante sobre os grupos adversários quando os liquida ou os submete por meio de força armada; passa a ser dirigente quando coloca-se à frente dos grupos afins ou aliados. Portanto, domínio envolve governar, ser chefe, mandar com o uso da força, enquanto que o termo direção intelectual e moral envolve guiar, conduzir, ser líder através da persuasão e promover a adesão por meios ideológicos.

Domínio e direção intelectual e moral fazem parte de um processo dialético. É na união destes dois elementos que surge o conceito pleno de hegemonia; um grupo social domina quando liquida ou submete o grupo adversário, e dirige quando se põe à frente dos grupos aliados. Sendo a classe subalterna o ponto de partida, esta usará meios pedagógicos para obter consciência e desmascarar as contradições. E, uma vez dominando, essa classe vai procurar ocultar as contradições que ameaçam a sua hegemonia e também assegurar, pela construção das consciências, as novas relações de dominação. Elementos de dominação e elementos de direção convivem dialeticamente (GRAMSCI, 1986).

A contra-hegemonia acontece quando a classe operária aproxima-se de uma concepção do mundo homogênea e coerente, propondo uma nova hegemonia a outras classes subalternas, como o campesinato, por exemplo. O proletário torna-se uma classe dirigente e dominante na medida em que cria uma aliança de classes que permite a mobilização da maioria das classes trabalhadoras contra o capitalismo, ou seja, somente através de uma força revolucionária, pois não há ação de massa possível se as próprias massas não estiverem convencidas dos fins que pretendem atingir. Para Gramsci (1986) não é suficiente conquistar e manter o poder pela força, é preciso também que a nova classe hegemônica alcance o consenso e, com isso, a direção intelectual e moral.

Esse projeto de popularização de um novo senso comum e de uma nova ordem intelectual e moral representa a luta que ocorre no terreno da sociedade civil. O processo de formação da classe trabalhadora, isto é, a nova visão de mundo precisa estar armada de respostas à classe vigente em todas as instituições da sociedade, em todas as partes da sociedade civil, que é para Gramsci o *locus* no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade (MAGRONE, 2006).

Para Gramsci (1986), sociedade civil mais a sociedade política formam o Estado. No âmbito da sociedade política, que o autor chama também de Estado no sentido estrito ou Estado coerção, as classes buscam exercer sua hegemonia fundada na coerção, já na sociedade civil, que compreende todos os procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, pedagógicos, morais, culturais, religiosos, a hegemonia é exercida através da direção e do consenso. Conforme o autor, na sociedade civil é construída a contra-hegemonia pela luta hegemônica.

A criação de uma concepção do mundo contra-hegemônica passa por uma transformação histórica e expressa a criação de novo senso comum e da elevação das massas. Segundo Magrone (2006), Gramsci chama isso de reforma intelectual e moral ou revolução cultural, que é quando as classes subalternas atuam sobre o senso comum e desagregam o bloco ético-burguês hegemônico. A filosofia da práxis precisa conquistar um espaço sólido para proporcionar uma reforma que seja igualmente sólida.

Dessa forma, a grande contribuição de Antonio Gramsci, ao definir hegemonia, é demonstrar que se trata de algo verdadeiramente forte, vivenciado intensamente na sociedade. Não é manipulação, a qual pode ser encerrada e destruída; caso assim fosse, seria fácil modificar a todo o momento a sociedade. Além disso, essa noção de hegemonia assinala algo muito importante: o fato dela não ser estática e, por esse motivo, os intelectuais orgânicos podem colaborar na construção da contra-hegemonia através de ações comprometidas com as necessidades do povo. A educação torna-se importante; ela é responsável pelo pensar e repensar, fazer e refazer, manter ou renovar a hegemonia. Pode reproduzir e reforçar a dominação, mas principalmente, pode superar e desmascarar a classe dominante. Dessa forma, é possível ver a hegemonia como uma relação pedagógica, estando a educação em destaque tanto na hegemonia como na contra-hegemonia.

É neste sentido que Gramsci (1966) entendeu a educação como um elemento necessário à luta das classes sociais pela hegemonia, como instrumento que ajudaria na

compreensão e solução das contradições existentes nas relações de classe. Logo, um grupo social começa a alcançar a contra-hegemonia quando a educação, até mesmo a da classe dominante, possibilita ao dominado ter consciência das contradições.

A educação gramsciana é transformadora; uma classe supera a outra ao acionar seus aparelhos educacionais de forma que lhe permita assumir o papel de dirigente, fazendo a educação ser necessária, nesse ponto, tanto para a manutenção como para a modificação. O consenso produzido pelos aparelhos pedagógicos é necessário para a manutenção da hegemonia do grupo dominante, produzindo a separação entre teoria e prática, entre cultura e política, mas esta mesma educação é capaz de conscientizar as classes subalternas. Ao lado do proletário, a educação transformadora conscientiza as massas, revela as contradições e permite uma nova concepção do mundo. Ela possibilita superar o senso comum a partir do momento em que se torna instrumento de luta contra uma filosofia ultrapassada que servia apenas à manutenção dos dominantes. A educação ajuda na busca do núcleo sadio do senso comum, ou seja, na busca do bom senso.

Gramsci valoriza a educação que se contrapõe à estrutura capitalista de relações sociais e que nega a dicotomia saber/trabalho, possibilitando a apropriação coletiva do saber comprometido com os interesses básicos da classe dominada. Este saber é revelador do real, pois permite que as contradições sejam percebidas e, portanto, contribui na reforma intelectual e moral. Um novo saber voltado para as massas e em função delas surge do confronto pedagógico, pois se pelo senso comum todos são filósofos, todos pensam, pelo bom senso todos pensam politicamente (JESUS, 1989).

Gramsci (1982) critica a escola e a universidade posicionando-se contra a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional <sup>10</sup>, a qual faz com que jovens e crianças sigam a lógica do capital. Defende a preservação e o fortalecimento de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre moderadamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Para ele, era necessário garantir, pelo menos nos anos iniciais de estudo, uma escola formativa e desinteressada, capaz de proporcionar às crianças a ideia de que todos podem ser

---

<sup>10</sup> Neste caso Gramsci refere-se à escola profissionalizante e a sua multiplicação, considerando que ela proporciona uma ilusão democrática. O autor faz uma forte crítica a esta escola ao caracterizá-la como uma “degenerescência da escola”.

governantes e dando-lhes a chance de ter acesso à cultura. A escola não pode limitar a inteligência de uma criança, impedir sua consciência - ela precisa ser de liberdade, de livre iniciativa e não de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1982).

Para a existência dessa escola única, seria necessário um aumento do orçamento estatal considerando a ampliação que ela teria em termos de dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas para seminários, etc. Quanto ao conteúdo, deveriam ser ensinados dogmaticamente os primeiros elementos de uma nova concepção do mundo, além de ensinar a ler, escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres (MANACORDA, 1990).

Quanto à universidade, Gramsci (1986) fez crítica considerando especialmente os anos que a frequentou. Sem negar a instituição, criticou seu método e seus objetivos. Sua crítica inicial diz respeito à relação entre aluno e professor; na visão do autor, essa relação era desorganizada, pois o professor ensinava a uma massa de ouvintes, desenvolvia sua lição e ia embora. Os jovens ficavam desambientados, tanto no ambiente social universitário, como no ambiente de estudo, já que não havia entrosamento, não havia trocas. Para ele as universidades na Alemanha eram diferentes das italianas, às quais ele tece a crítica. Enquanto na Alemanha os professores guiavam seus alunos, indicavam um tema, aconselhavam seu desenvolvimento e facilitavam a pesquisa mediante uma conversa assídua, nas universidades italianas havia um caráter elitista e as instituições ficavam limitadas aos interesses capitalistas, funcionando como uma escola da classe dirigente. Nessas instituições havia a separação entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo. Ela elitizava mestres e alunos, discriminava classes e preparava dirigentes reforçando a dominação (GRAMSCI, 1986).

Em função dessas críticas, o autor apontou o que para ele poderia ser a universidade. Partindo da premissa de que sociedade e universidade são unidas e interdependentes, quando defendeu a necessidade de uma mudança social para a contra-hegemonia, defendeu também a transformação da universidade. Segundo o autor, para ser continuadora da escola única, a universidade deveria ter contato com todos os elementos da vida social da comunidade. Dessa maneira, ela conseguiria passar uma ideia científica e crítica em função da motivação e impulso oferecidos pela comunidade para a investigação e para a pesquisa.

Gramsci (1986) sugeriu que a universidade deveria ter uma função bem mais política, além de possibilitar a criação de um novo homem, com novas dimensões políticas, econômicas, naturais e culturais. Ela seria o espaço capaz de proporcionar uma nova proposta

para a sociedade, e mais, faria com que aqueles que tivessem acesso a ela fossem capazes de buscar a conscientização, tornando-se agentes históricos na construção de uma consciência revolucionária. A universidade na concepção gramsciana assume uma postura revolucionária, proporcionando uma nova cultura que possibilite ao sujeito ter posse da sua personalidade, entender seus direitos e deveres.

Nosella (1992) lembra que Gramsci, em um dos artigos que publicou no jornal *Avanti*, posicionou-se também em relação à universidade popular. Para ele, os dirigentes eram amadores quanto à organização da cultura e estavam movidos apenas por um espírito de beneficência. O único fato que estes dirigentes sabiam era que aqueles com acesso a este tipo de universidade eram pessoas que não podiam cursar regularmente a escola. Como só tinham essa informação, acabaram reproduzindo nela aquilo que acontecia nas demais universidades públicas, pensando que se tratavam de pessoas com idade e formação geral semelhantes. Mesmo desejosos de servir ao povo, à classe dominada, não compreenderam as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora, e, por esse motivo expressaram apenas uma visão dominadora do saber.

Gramsci, embora não aceitasse o modo como essas universidades populares funcionavam, defendia a ideia de que, mais do que combatê-la, era preciso repará-la em seus aspectos equivocados e corrigi-la em sua falta de organicidade e na ingenuidade de seus iniciantes. Para ele, a universidade popular era importante principalmente por ter despertado nas massas um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mundo. Porém, da forma como ela aconteceu em Turim, na Itália por volta de 1916, para ele não era nem universidade e nem popular (NOSELLA, 1992).

Assim, o princípio educativo de Gramsci (1986) é aquele que faz com que os sujeitos tenham um novo modo de agir e pensar, e sob este princípio, o professor representa o trabalho vivo, tendo consciência do contraste entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa com o tipo de sociedade e cultura representadas pelo aluno. A educação precisa contribuir para a emersão da crítica e da autonomia daqueles que são dominados ao invés de promover a alienação de crianças e jovens.

As classes subalternas juntamente com seus intelectuais orgânicos podem buscar alternativas para mudar e até mesmo tentar transformar a escola e a universidade para que alcancem a hegemonia. Por não serem neutras, essas instituições podem atingir um sentido social articulando-se com a prática da sociedade e colocando-se a serviço do povo. A extensão

pode contribuir neste sentido; pode ser redimensionada buscando ênfase na teoria-prática, oportunizando a troca de conhecimentos. É verdade que, sendo parte do processo educativo, pode seguir por duas posições contraditórias: servir à manutenção da classe dominante, em especial naquelas feitas de forma assistencialista; mas pode também servir às massas, ser transformadora na medida em que, sendo popular, ajuda as classes subalternas a alcançar a consciência e entrar na luta por uma contra-hegemonia.

A extensão-popular, entendida como um direcionamento do pensar e fazer acadêmicos comprometidos com a tomada de consciência das massas, parece possibilitar uma transformação significativa na relação universidade e sociedade em ambos os sentidos, ou seja, tanto dos extensionistas indo ao encontro do povo, como do povo adentrando os muros da instituição. Como popular, a extensão não só transcende os muros institucionais a partir da indignação frente à realidade do oprimido, como acaba com esses muros, não para depositar seu conhecimento no povo, mas sim para construir um conhecimento recíproco envolvendo massas e intelectuais orgânicos, ou educadores e educandos.

### 3.4 Delineamento do Construto Extensão-Popular

Partindo da aprendizagem de Freire, Gramsci e Dussel, encontro respaldo para neste capítulo responder ao primeiro objetivo desta dissertação. Os conceitos desses autores, somados às ideias de Botomé, Tavares, Santos, Gurgel e Melo Neto indicam as categorias para a formação do construto.

Assim apresento abaixo as categorias que compõem o construto extensão-popular.

CATEGORIAS	SÍNTESE TEÓRICA	AUTOR
Comunicação (Produção compartilhada de saberes)	Educando e educador trocam e produzem saberes através de uma aprendizagem mútua e crítica. Há reflexão e diálogo compartilhados, colaborando para a produção compartilhada de saberes. O diálogo é ação e reflexão e não impõe, não maneja e não domestica.	Paulo Freire
Intelectual orgânico	Intelectual orgânico é aquele que se envolve ativamente na vida prática como construtor e organizador permanente do seu grupo, é aquele que reflete de forma consciente os pontos de vista do grupo ao qual está vinculado. O intelectual orgânico nasce do povo e com o povo tende a buscar uma nova hegemonia	Antonio Gramsci
Popular	Bloco comunitário dos oprimidos pelo sistema. Diz respeito a um conjunto	Enrique Dussel

	orgânico das classes, etnias, e outros grupos que são oprimidos, mas ao mesmo tempo distintos e portadores de uma história própria.	
Hegemonia	Hegemonia envolve as funções de domínio e direção intelectual e moral, exercidos por uma classe sobre outra, ou sobre um conjunto de classes, em um determinado período histórico. A hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, apontando que, a partir do lugar que elas ocupam no modo de produção de certo período histórico, podem assumir o poder e a direção de outras classes.	Antonio Gramsci

Quadro 1: Categorias que Compõem o Construto Extensão-Popular

Com base na concepção gramsciana e freiriana, não é possível alcançar a libertação individualmente. Por isso, através das ações de extensão, os intelectuais orgânicos da universidade, ou seja, alguns extensionistas que encaminham suas ações no sentido popular, mantêm contato direto com a comunidade colaborando para que a população se organize e com isso crie seus próprios intelectuais orgânicos, os quais se formam no povo e a partir do povo. São esses intelectuais que, em contato direto com a comunidade, trabalham para que seja alcançada uma consciência coletiva e para que seja possível tirar os oprimidos da ignorância através da ação e reflexão. Dessa forma, os sujeitos são capazes de construir uma nova concepção de mundo revolucionária e transformadora, ou, pelo menos, caminhar em direção a um mundo mais justo, sem exclusão. A extensão-popular é uma prática social libertadora, quando entendida como um fenômeno educativo que abrange um conteúdo pedagógico e político construído a partir da realidade social, pois envolve a criação de possibilidades de produção compartilhada de conhecimentos vinculados à época histórica e a um conjunto de demandas populares.

Sendo assim, a extensão-popular pode ser entendida como o **conjunto de ações de caráter ético/político orientado para o diálogo e/ou compartilhar saberes entre comunidade e universidade; a intencionalidade destas ações não se reduz a conectar ensino e pesquisa, mas a propor uma vida mais justa e humana ao mesmo tempo em que torna aqueles que dela participam sujeitos sociais mais autônomos e emancipados.** Então o destaque nessa dissertação é para a extensão-popular traduzida em projetos que contribuam com a organização das pessoas e da própria universidade, através de uma construção recíproca de novos significados e de uma aprendizagem mútua, crítica e capaz de promover

ações que contribuam no alcance de uma sociedade justa, onde não haja discriminações e desigualdades.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A escolha que o pesquisador faz por um método reflete sua posição a respeito do estudo, bem como seus cuidados para que haja coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e as características do objeto que será analisado (GUBA e LINCOLN, 2005). Neste capítulo apresento as orientações metodológicas adotadas para a construção desta dissertação. O objetivo é caracterizar o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Além disso, este capítulo especifica o método de análise de dados, a Análise do Discurso.

### **4.1 Tipo de Pesquisa**

Minayo (2008) diz que os trabalhos científicos podem seguir duas direções: uma que elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios, e estabelece seus resultados; outra que inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e busca um percurso no qual os cientistas aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, têm a humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. Nesse trabalho eu escolho esta última direção.

Neste sentido, entendo como procedimento metodológico simultaneamente o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Assim, a metodologia inclui “a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2008, p. 14).

Para Minayo (2008), o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Partindo dessa ideia, a pesquisa qualitativa é a opção que eu tomo, uma vez que a realidade é construída por indivíduos interagindo com seu mundo social. Segundo Merriam (1998, p. 5), pesquisa qualitativa “é um conceito guarda-chuva cobrindo algumas formas de investigação que nos ajuda a entender e explicar o significado do fenômeno social com a menor quebra possível do ambiente natural”.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de

fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, 21).

Já na abordagem de Triviños (2009), a pesquisa qualitativa parte do enfoque mais amplo para um mais direto e específico no transcorrer da investigação. Os pesquisadores qualitativos preocupam-se com todo o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. A pesquisa qualitativa envolve a interpretação que decorre da relação entre pesquisador e sujeitos, os quais, juntos, trocam seus sentidos e ao mesmo tempo dão novos significados a partir desta relação.

Por conta dessa relação que existe entre pesquisadores e sujeitos surgem os cuidados com as escolhas: o que pesquisar, por que pesquisar, como conduzir a investigação, que pressupostos teóricos usar. Esses cuidados são concernentes a uma pesquisa qualitativa e estão relacionados à outra característica de mesma natureza, às possíveis contribuições aos indivíduos, grupos ou organizações contempladas no estudo (STAKE, 2005).

Essa dissertação é apenas um dos muitos olhares a respeito do assunto universidade e sociedade e especificamente da FURG com o município do Rio Grande. Além disso, é um trabalho que não propõe receitas, tampouco verdades absolutas. É fruto de minhas experiências singulares com a organização pesquisada. Nele são refletidas as minhas escolhas pelo tema, pelo referencial, pelo método e pela forma que conduzo o estudo.

#### **4.2 Estratégia da Pesquisa: Estudo de Caso**

Merriam (1998) aponta diferentes tipos de pesquisa qualitativa, de acordo com suas orientações, tradições teóricas, estratégias de indagação, gêneros ou tradições importantes. Segundo a autora, conforme a relevância e utilização, podem existir até cinco tipos de pesquisa qualitativa, as quais são: estudo qualitativo básico ou genérico, etnografia, fenomenologia, *grounded theory* e estudo de caso.

Assim, neste trabalho, adoto como método o estudo de caso qualitativo que, de acordo com a autora, é uma descrição e uma análise intensiva de um fenômeno ou unidade social; um processo que procura descrever e analisar uma instituição em termos qualitativos, complexos e compreensivos e como ele se desdobra em um determinado período de tempo.

Yin (2001, p. 32-33) define estudo de caso como

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites

entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]. O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente.

Podem ser considerados casos desde um indivíduo, um grupo, um processo ou uma organização, até uma região, cidade, ou um país, sendo que essa amplitude vai depender daquilo que se pretende estudar, que tipo de questão ou questões se pretende responder e qual o foco que o estudo vai receber (YIN, 2001).

Quando os pesquisadores têm pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, a utilização do estudo de caso é o método preferido para a pesquisa. O estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Além disso, o estudo de caso conta com muitas técnicas, como a observação direta e uma série sistemática de entrevistas. O diferencial está na sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, como documentos, artefatos, entrevistas e observação (YIN, 2001).

A investigação no estudo de caso enfrenta uma situação em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Como resultado, tem por base variadas fontes de evidência, além de se beneficiar do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta de dados juntamente com sua análise. Ainda, Stake (2005) fala que o interesse do investigador pelo objeto de pesquisa, sua vontade em aprender sobre ele, é mais uma justificativa para escolher o estudo de caso. Tal estratégia de pesquisa permite uma aproximação entre investigador-objeto.

Neste trabalho, para compreender a relação da universidade e sociedade, bem como o construto que delinea a extensão-popular, escolhi realizar a pesquisa de campo na Universidade Federal do Rio Grande. A FURG é uma das principais universidades do estado e, portanto, realizar a pesquisa nesta instituição pode ajudar a entender a importância da universidade para o município do Rio Grande e para a sua população.

Conforme aborda Joia (2004), é possível destacar três tipos de estudo de caso. Um descritivo, cujo objetivo é descrever em profundidade uma determinada situação, permitindo um realismo a ela através do maior número de dados e informações coletadas. Outro tipo é o explanatório, o qual explica o relacionamento entre vários componentes do caso, avaliando este por meio de relações causais. Por fim, tem o estudo de caso exploratório, o qual gera

hipóteses que possam ser futuramente testadas por estudos futuros, sendo geralmente utilizado em situações novas. A partir disso, foi adotado neste trabalho o estudo de caso exploratório-descritivo. Embora existam muitos estudos sobre a relação da universidade e sociedade, bem como sobre extensão universitária, as discussões sobre extensão-popular no âmbito da FURG podem ser consideradas ainda incipientes.

O caso a ser estudado é a atividade de extensão (popular?) realizada na FURG. Para a realização do trabalho, foram selecionados projetos de extensão universitária a partir dos 298 projetos cadastrados no Sistema de Informações e Gestão de Projetos <sup>11</sup> (SigProj). Neste trabalho analiso cinco deles, selecionados a partir do construto delineado no referencial teórico e das informações obtidas em entrevistas com a antiga e a atual Pró-Reitora. Foquei principalmente naqueles que poderiam auxiliar na identificação de elementos mais próximos do construto extensão-popular. Assim, inicialmente foram descartados os seminários, semanas acadêmicas, cursos, prestação de serviços e os que envolviam ações assistenciais.

Conversas com as pessoas envolvidas nos projetos também foram fundamentais para a seleção, pois fizeram com que eu descartasse aqueles que, embora cadastrados, ainda não começaram por falta de verba, ou de pessoas interessadas em participar. Esse é, por exemplo, o caso do *Linhas e Letras*, um projeto que pretende promover o fortalecimento e qualificação dos grupos de artesanato visando à inclusão social através da geração de renda, mas que está na fase de seleção dos artesãos. Foi também o caso da *Cooperativa de tijolos ecológicos* que funcionou durante alguns anos e hoje, mesmo estando aprovado, encontra-se desativado, pois não há pessoas para formar a cooperativa. Os coordenadores do projeto não conseguiram contatar os antigos cooperados e não há novas pessoas interessadas em formar um novo grupo. Nesse caso eu também não consegui contato com nenhum representante do grupo para ir em frente com o estudo desse projeto. Por fim tiveram outros projetos que eu tive interesse, tentei contatar os coordenadores, mas esses, embora não tenham dado uma resposta negativa, não conseguiram dispor de tempo para a entrevista.

É possível que haja outros projetos de viés popular que possam ter ficado de fora, mas como disse anteriormente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a finalidade não é

---

<sup>11</sup> O SigProj auxilia o planejamento, gestão, avaliação e a publicação de projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis desenvolvidos e executados nas universidades brasileiras. O SIGProj é desenvolvido por pesquisadores e alunos de várias universidades brasileiras (formando uma comunidade SIGProj) sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). A consulta é aberta a toda comunidade.

contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão (BAUER e GASKELL, 2003).

Nesse sentido, os projetos contemplados nesse estudo são: Projeto Agricultura Ecológica Urbana e Periurbana (AUEP), Implementação da Normativa 51 nas práticas de produção leiteira no Assentamento Conquista da Liberdade, Núcleo de Estudos e Práticas em Educação Popular e Saúde (NEPEPS), Reciclar é Vida e O Cultivo da Pimenta Rosa, uma planta nativa, como alternativa sustentável para pequenos produtores no município do Rio Grande.

Após a seleção dos projetos a serem analisados, foi possível escolher os sujeitos das entrevistas, compreendendo um total de cinco coordenadores dos projetos (professor ou técnico), cinco bolsistas dos projetos e seis representantes das comunidades, apresentados no Quadro 2 a seguir. Cabe salientar que os entrevistados foram codificados da seguinte forma: E para os extensionistas (coordenadores e bolsistas) e R para representantes das comunidades, como forma de diferenciá-los. Além disso, as falas dos entrevistados na análise dos dados encontram-se em itálico.

Agricultura Urbana e Periurbana	E1	Professor Dr. Da Faculdade de Direito
	E2	Aluno Mestrando do Curso de Economia
	R1	Representante da Agroecologia de SJN
Pimenta Rosa como Alternativa Sustentável	E3	Professora Dra. Instituto de Ciências Biológicas
	E4	Aluna do Curso Ciências Biológicas
	R2	Representante da Barra Falsa
Implementação da Normativa 51 nas práticas da produção de leite	E5	Professor Dr. da Escola de Engenharia e Alimentos
	E6	Aluna Mestranda de Engenharia de Alimentos e consultora NUDESE
	R3	Representante do Assentamento Conquista da Liberdade
NEPEPS	E7	Professora Msc. Da Escola de Enfermagem
	E8	Aluna da Residência Multiprofissional
	R4	Representante da Associação de Bairro Castelo Branco II

Reciclar é Vida	E9	Esp. Técnica Administrativa
	E10	Aluno do Curso de Geografia
	R5	Representante do Grupo Reciclar é Vida
	R6	Representante da Associação Vitória

Quadro 2: Entrevistados – Sujeitos da Pesquisa Empírica

As entrevistas foram feitas nos meses de março e abril, tiveram variação entre uma hora a uma hora e meia e foram gravadas, com exceção da entrevista feita no Assentamento Conquista da Liberdade. Inicialmente foram entrevistados os coordenadores dos projetos nos seus locais de trabalhos (sala de aula, sala de permanência, laboratório, ou núcleo que fazem parte), os quais me informaram o contato do bolsista (entrevistados também nos espaços da FURG) e dos representantes das comunidades. No caso desses últimos, foi necessário o meu deslocamento para encontrá-los nos seus bairros, onde os projetos ocorriam, além de ir às cidades de Piratini e São José do Norte. Cabe ressaltar que havia dois roteiros, um para as entrevistas dos coordenadores e bolsistas e outro para as entrevistas com os representantes das comunidades. Os roteiros encontram-se nos apêndices.

Além dessas entrevistas, entrevistei também a antiga Pró-Reitora de Extensão e a atual Pró-Reitora, que assumiu em 2011, e também o Diretor de Extensão. Essas entrevistas foram importantes para reconstruir a história da extensão e para entender a organização dessas atividades.

As entrevistas foram essenciais. O campo de pesquisa me proporcionou conhecer a cidade do Rio Grande que até então eu não conhecia, mesmo depois de ter morado nela por toda minha vida. Além de me oportunizar ver um pouco da realidade de outros locais, como o caso do Assentamento e das dificuldades enfrentadas pelos agricultores localizados em São José do Norte, tão próximo à Rio Grande. Os lugares e acima de tudo as pessoas marcaram e possivelmente mudaram quem eu sou. A possibilidade de conhecê-las e saber das suas lutas de vida fizeram com que muitos dos meus preconceitos, enquanto pesquisadora, fossem quebrados. Portanto, entre um aperto de mão na chegada e um abraço na saída, muitas coisas que foram ditas e vividas são fundamentais para a existência deste trabalho.

### **4.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

No estudo de caso, segundo Yin (2001), é possível utilizar múltiplas fontes de coleta de dados. Entretanto, é preciso estar atento à diversidade dessas fontes de evidência, as quais oportunizam que o investigador trabalhe ao mesmo tempo com fatores históricos e contemporâneos de diferentes origens, gerando influência sobre o objeto. O autor diz também que é preciso manter um encadeamento das evidências, pois assim o leitor consegue acompanhar a relação existente entre fonte, análise e resultados e, portanto, o estudo passa a ser mais confiável. Com isso, qualquer interessado pode seguir as etapas da pesquisa, seja das conclusões para as questões iniciais, ou das questões iniciais para as conclusões, havendo clareza quanto à articulação fontes-análise-conclusões.

O pesquisador precisa também ter capacidade de reflexão, já que muito daquilo que vai ser obtido no estudo de caso precisa posteriormente ser refletido, podendo gerar novas perguntas de pesquisa e novas questões. Yin (2001) destaca a importância de ser um bom observador e perceber o que há nas entrelinhas, porque essas percepções colaboram na análise e discussão do objeto.

Nesse sentido, o pesquisador precisa também estar aberto aos depoimentos, registros documentais e situações que possam ser contrárias as suas convicções. Tudo que ocorrer a partir da experiência deve ser tomado como oportunidade de confirmar posições, rever ideias e refletir sobre uma determinada questão.

Assim, quanto às fontes de coleta de dados, Yin (2001) cita as entrevistas, artefatos físicos, observação direta, observação participante, documentos e registros em arquivos. Estas fontes são utilizadas de acordo com o estudo que o pesquisador pretende fazer. No que tange este trabalho, os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram documentos, a observação direta, entrevistas e notas de campo. Os detalhes referentes a cada um dos procedimentos aparecem especificamente logo abaixo, mas vão ocorrer também ao longo da pesquisa.

#### **4.3.1 Pesquisa Documental**

As fontes documentais proporcionam dados ao pesquisador em quantidade e qualidade suficientes para evitar uma perda de tempo, ou então, para evitar constrangimentos fazendo perguntas às pessoas de informações que estão documentadas. Qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de um determinado fato ou fenômeno é considerado

documento, como, por exemplo, documentos elaborados por agências governamentais e imagens visuais produzidas por meios de comunicação em massa (GIL, 2008).

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens como permitir que o pesquisador tenha um contato com antecedentes históricos de um determinado fenômeno, sem que seja através da percepção de outras pessoas, o que ocorreria caso o levantamento fosse mediante indagação. Com isso, é possível ter noção do passado do objeto e também das forças que exerceram influência na sua formação e que ainda influenciam seu cotidiano. Permite também captar as mudanças que ocorrem nas sociedades já que estas mudam continuamente, tanto no que se refere às estruturas como no que se refere às formas de relacionamento social (GIL, 2008).

Sendo assim, a apreciação dos documentos é um guia para o entendimento da trajetória como um todo do fenômeno, oferecendo subsídios que, somados a outras informações advindas de fontes diversas, constituem-se em material imprescindível para a condução da pesquisa (GIL, 2008).

Conforme Yin (2001), os dados e as informações obtidas através da pesquisa documental são importantes no encaminhamento do estudo de caso, pois os documentos asseguram as evidências obtidas mediante outras fontes. Além disso, possibilita que novas fontes sejam usadas ou até mesmo que novas questões sejam formuladas.

Neste trabalho, foram utilizados documentos, registros e leis das universidades e da extensão universitária; trabalhos acadêmicos, livros e matérias veiculadas pelos meios de comunicação sobre a FURG e também documentos do acervo do Núcleo de Memórias da FURG; *sites*, planos pedagógicos, planos de desenvolvimentos, estatuto e regimentos.

#### **4.3.2 Observação Direta**

A proximidade do pesquisador com o objeto durante o estudo torna possível fazer a observação direta. “Desde a formulação do problema, passando para a construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 100). Trata-se do uso dos sentidos para adquirir os conhecimentos necessários. Essa é uma técnica importante, pois significa a percepção dos fatos vista pelo próprio pesquisador, sem intermediações e sem se dirigir aos sujeitos envolvidos.

Observar não é simplesmente olhar, mas sim destacar algo específico do conjunto. Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, entre outros (TRIVIÑOS, 2009).

Neste estudo, a observação direta ocorreu entre os meses de março e abril de 2011. Na verdade, a observação direta não seria utilizada devido ao curto espaço de tempo. Entretanto, durante as entrevistas feitas com os representantes da comunidade, sempre aconteciam convites para que eu voltasse para uma visita ou participasse dos seus eventos, fosse de uma reunião da associação de bairros, ou das reuniões de trabalho do grupo, ou das discussões de um grupo com o pessoal da FURG, ou da rotina de trabalho e discussão dos assentados. Então, diante disso, encontrei tempo para participar de alguns, principalmente porque a maioria deles ocorria aos finais de semana, e nesse sentido pude utilizar a observação direta, que serviu para que eu me familiarizasse mais com as pessoas envolvidas na minha pesquisa e conhecesse mais sobre o seu dia a dia.

#### **4.3.3 Diário de Campo**

Gil (2008) afirma que é interessante o registro do fenômeno exatamente no momento em que ele está ocorrendo; porém, é preciso bom senso por parte do pesquisador para que estas notas de campo não prejudiquem a naturalidade da observação.

Trivínos (2009) aponta a importância das notas de campo para que o pesquisador possa descrever todas as manifestações observadas no sujeito, sejam elas verbais, ações, atitudes. O diário permite também registrar as reflexões do investigador que vão surgindo ao longo da sua estada no campo.

Assim como a observação direta, o diário de campo, que inicialmente não seria utilizado, acabou fazendo parte dos encontros que eu participei nas comunidades.

#### **4.3.4 Entrevista**

A entrevista pode ser definida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é portanto uma forma de interação social” (GIL, 2008, p. 109). Trata-se de uma forma de diálogo na qual o investigador busca coletar os dados,

sendo o pesquisado a fonte de informação. “É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa” (MINAYO, 2008, p. 64).

Nesse trabalho foi escolhido o tipo de entrevista semi-estruturada com o auxílio de um roteiro. Para Minayo (2008) a entrevista semi-estruturada permite que o entrevistado discorra sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Existe uma conversa correspondida entre entrevistador e investigado, que a princípio, não se conhecem.

#### **4.4 Técnica de Análise dos Dados: Análise do Discurso (AD)**

O fato de as pessoas atribuírem a todo o momento significados para tudo que existe no mundo trouxe ao estudo da linguagem particularidades, dando origem à Análise do Discurso (AD). Foi a partir da década de 60 que essa técnica de análise ganhou força com a linguística, o marxismo e a psicanálise, porém não ficou restrita a estes campos do conhecimento, indo além de suas fronteiras (ORLANDI, 2003).

A Análise do Discurso, como o próprio nome indica, não trata da língua ou da gramática. Ainda que isso lhe interesse, ela trata do discurso que, conforme Orlandi (2003), tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento; ou seja, discurso é palavra em movimento, prática de linguagem em que se pode observar o sujeito falando.

Então, ao realizar a análise do discurso, é preciso considerar que os dizeres não são mensagens a serem codificadas, mas sim que carregam efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições históricas presentes no modo como se diz o que se diz.

Orlandi (2003) afirma que a Análise do Discurso não se limita apenas à transmissão de informação, tampouco pode ser considerada linear, já que busca desvendar como os objetos simbólicos produzem sentido, considerando o universo de significações e inserindo assim o elemento interpretativo. Com isso não se restringe estritamente a ele, pois procura lidar com seus limites sem estabelecer um sentido verdadeiro através da interpretação.

A Análise do Discurso trabalha com o discurso sendo mais do que ato de fala ou de expressão textual. Interessa aqueles elementos fornecedores de subsídios para visualizar a ordenação através da qual é processada a materialização do discurso propriamente dito, possibilitando o acesso do que não foi dito expressamente na fala, mas que, embora possua posição secundária, é um componente importante do discurso. O discurso, nesta análise, significa o dito e o não-dito, o subentendido e o pressuposto também fazem parte do processo

de análise, complementando o que foi dito. A ausência das palavras constitui expressões do discurso que podem revelar muito além do que foi dito expressamente. Além do cuidado com o não dito, é preciso também estar atento ao que é dito, pois as palavras do nosso simples cotidiano chegam até nós carregadas de sentidos, os quais podemos até não saber de onde, ou como se constituíram, mas que significam algo em nós e para nós (ORLANDI, 2003).

As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. [...] O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2003, p. 32).

O discurso não tem início ou fim, não se apresenta de forma pronta, está em constante construção. Ele envolve um estoque de significados preexistentes, já ditos, ou seja, a memória, de onde cada formação discursiva seleciona os seus dizeres. Todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, interferem nos discursos de outros (FLÔRES *et al.*, 2006).

Considerando que todo o discurso é parte de um processo mais amplo que se recorta, e que este recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que se constrói, o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes questões postas pelo analista. Os dizeres são pistas que o analista de discurso aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, colocando em relação o dizer com sua exterioridade, com suas condições de produção. Estes sentidos têm a ver com o que é dito ali, com o que é dito em outros momentos e, inclusive, com o que não é dito (ORLANDI, 2003).

A AD permite ao analista fazer interpretações e perceber as contradições. Ela é realizada a partir da eleição e discussão das categorias de análise, mas sempre considerando a ideia que os discursos dos entrevistados são influenciados pelo contexto no qual eles vivem; o analista ao utilizar a AD fará uma leitura do discurso do entrevistado considerando seu contexto social e histórico. A AD preocupa-se em compreender o que os sujeitos expressam a partir dos seus discursos e o discurso é o caminho de uma contradição a outra: vemos umas contradições enquanto outras ficam ocultas. Analisar o discurso é fazer com que as contradições apareçam, é mostrar o jogo que nele elas desempenham. Cabe salientar que não são todos os trechos das entrevistas que devem ser analisados, mas aqueles que estão de acordo com o foco do analista. O importante é captar a marca lingüística relacionando o discurso com o contexto sócio-histórico (CAREGNATO e MUTTI, 2005).

Após essas considerações procedi com a busca do material para formar o corpus, o qual é imprescindível para a realização da Análise do Discurso. Esses materiais são muito variados podendo ser: textos e documentos técnicos ou profissionais que falam sobre identidade, as biografias e autobiografias, as histórias de vida, até as transcrições de conversas informais entre várias pessoas em ambientes cotidianos, como entrevistas, discussões de grupo, etc. Neste trabalho, os documentos serviram para a construção histórica da FURG, bem como da extensão universitária desta Universidade, e a Análise do Discurso foi realizada a partir do diário de campo, da observação e das entrevistas. Estas precisaram ser transcritas integralmente com detalhes do tipo: suspiros, pausas, risos, etc. A Análise do Discurso diz ainda que os objetos falam por si, sendo assim, isso permitiu a inserção de fotografias como forma de auxílio na análise.

Com o material em mãos, e após muitas leituras do corpus deste estudo, comecei a AD com base no foco deste estudo: identificar elementos que se aproximam do construto extensão-popular. Sendo assim, para a realização da AD foi selecionado partes dos discursos e, com base nas categorias do construto, posteriormente foi feita a análise das sequências selecionadas considerando a relação dos discursos com os contextos dos entrevistados e com isso evidenciando as contradições presentes nas entrevistas bem como a contradição existente nas ações de extensão realizadas na FURG. Em todos os momentos da análise tentei mostrar as contradições dialógicas que se revelavam a partir dos enunciados que formaram os discursos.

Assim, a análise do discurso começa com textos e ações produzidos a partir da observação e das entrevistas com os coordenadores, bolsistas e comunidades, além das fotos que evidenciam os objetos. No percurso, o analista vai deixando de falar desses textos e ações e direciona o foco no discurso propriamente dito, que no caso do estudo refere-se ao dito, não-dito e já-dito que, de acordo com o foco, possibilitam a identificação de elementos que se aproximam do construto extensão-popular ou evidenciam a ausência desses elementos.

#### **4.5 Limitações da Pesquisa**

O maior limitante deste estudo foi a dificuldade de me inserir no campo. Após ter pronto o referencial e os procedimentos metodológicos definidos, chegou o momento que eu mais queria: começar a parte empírica da pesquisa. Entretanto, a época em que isso deveria

acontecer não foi a mais propensa, pois era verão e eu precisava inserir-me na Universidade num período em que muitos estão afastados.

Sendo assim, eu tentei contato com os coordenadores dos projetos durante todo o mês de janeiro e fevereiro, mas em função das férias e do horário especial da FURG nesse período, só consegui agendar as entrevistas para início de março. Tal fato acabou atrasando as demais entrevistas com os bolsistas e com as comunidades, já que eu dependia dos contatos fornecidos pelos coordenadores.

Outro limitador foi a dificuldade de acesso ao Assentamento Conquista da Liberdade, localizado no município de Piratini e ao bairro Barra Falsa em Rio Grande, pois não havia transporte para esses locais.

Devido à falta de tempo, não foi possível trabalhar com nenhum projeto relacionado à pesca, que é uma atividade importante para o município do Rio Grande, já que nos meses da coleta de dados os pescadores estavam todos em atividade. Em geral, a dificuldade para começar as entrevistas foi o principal limitante da pesquisa, já que os outros puderam ser resolvidos com maior facilidade. Também não foi feita a análise do discurso institucional referente à extensão.

Por fim, cabe acrescentar que o construto deste estudo foi criado a partir das ideias de Paulo Freire e Antonio Gramsci, bem como a minha leitura sobre esses autores, e com isso, deixo de fora muitos outros autores e seus pensamentos.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo apresento e analiso os dados a partir do material coletado. Para contextualizar o objeto, inicio a apresentação com alguns aspectos físicos, históricos e socioeconômicos da Cidade do Rio Grande, os quais influenciaram no surgimento da FURG e também na definição da sua atual filosofia e política. Em seguida caracterizo a FURG e suas ações de extensão. Por fim despendo um olhar analítico especificamente sobre os projetos e as práticas de extensão da Universidade.

### **5.1 Situando a Universidade Federal do Rio Grande**

Uma universidade está atrelada à sociedade desde o seu surgimento, pois, embora seja universal, surge a partir dos anseios de sua região. Sendo assim, neste capítulo apresento o local onde a Universidade Federal do Rio Grande está inserida, visto que seus aspectos

físicos, históricos e socioeconômicos influenciam na sua criação e nas ações da instituição. Descrevo também, brevemente, a história da FURG e caracterizo suas ações de extensão.

### 5.1.1 Rio Grande, cidade histórica

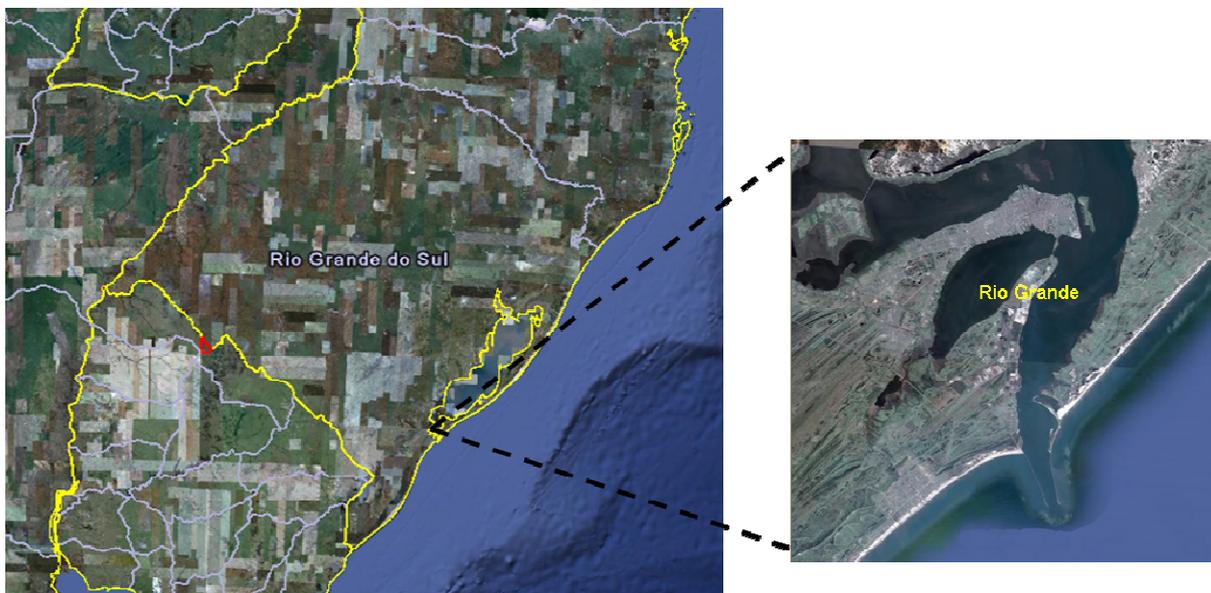


Figura 1: Localização da Cidade do Rio Grande

A cidade do Rio Grande<sup>12</sup>, conhecida também como *Noiva do Mar*, foi oficialmente fundada em 19 de fevereiro de 1737 a beira da Lagoa dos Patos, com a vinda do brigadeiro José da Silva Paes, representando a chegada dos portugueses nas terras do Rio Grande do Sul. Os portugueses usaram a cidade como ponto estratégico para defender os interesses da dominação lusa no extremo sul do Brasil, instalando assim um forte militar que garantisse seus objetivos. O forte Jesus-Maria-José foi o ponto de partida para a expansão da cidade, que inicialmente ocorreu de forma lenta, devido às dificuldades ocasionadas pelas grandes dunas ao sul e aos baixios alagados a leste.

No século XIX o Porto do Rio Grande destacou-se por dinamizar a vida social e econômica, constituindo uma porta inesgotável de passagem para as experiências culturais. Militares, comerciantes, imigrantes, marítimos, pescadores, viajantes estrangeiros ou brasileiros, escravos negros e colonos livres navegaram pelo Oceano ou Lagoa dos Patos, tendo como primeiro destino no Estado o Cais do Porto Velho do Rio Grande (TORRES,

<sup>12</sup> O município do Rio Grande situa-se na planície costeira atlântica do Rio Grande do Sul, junto ao ecossistema oceânico costeiro, lacustre e lagunar-estuarino, sendo este formado pela Lagoa Mirim e parte estuarina da Lagoa dos Patos.

2009). Como cidade Portuária, Rio Grande começou a ter características mais comerciais do que militares, ao contrário do seu início. Em 1822, quando se deu o período comercial mais representativo, coincidindo com a independência do Brasil em relação a Portugal, a população tinha em volta de três mil habitantes e contava com 346 prédios, entre lojas, armazéns, boticas, todos localizados junto ao Porto (COPSTAIN, 1982). O crescimento da cidade ainda era prejudicado pelas dunas e terrenos alagadiços, que muitas vezes impediam até mesmo o transporte de pessoas e carroças. As principais obras públicas feitas nesse período correspondem à construção de um teatro e à construção do prédio da Alfândega, este último evidenciando a importância econômica e estratégica da cidade.

Rio Grande incorporou um cosmopolitismo típico de cidades portuárias, fazendo com que a economia regional crescesse nas importações e exportações, já que na cidade se encontrava o único porto marítimo do Estado. Ocorreu também um aumento na demanda de serviços portuários e reparos de navios, ocasionando o aumento de empregos e melhorando significativamente o comércio local, que se tornou bastante diversificado (COPSTAIN, 1982).

Por volta de 1900, a cidade já contava com mais de vinte mil habitantes e mais de três mil prédios. Em 1915 foi inaugurado o Porto Novo, resultado de uma considerável área aterrada para esse propósito. Por sua posição estratégica, junto a um porto marítimo, a cidade foi vista como um perfeito local para a abertura de empreendimentos, levando à instalação de muitas empresas no município.

O destaque das atividades industriais foi para as indústrias têxteis e pesqueiras. Rio Grande, além do papel comercial, com as indústrias, iniciou um novo processo de desenvolvimento econômico e social, surgindo junto a isso um conjunto de fatores que formavam a infra-estrutura da cidade, como água, energia e transporte (COPSTEIN, 1975).

As principais indústrias do município são: a indústria têxtil Fábrica Rheingantz e Cia, que empregou uma parcela significativa da população local; o frigorífico SWIFT do Brasil S/A, que exerceu um importante papel na vida econômica e social da cidade até o final dos anos 50, empregando 1500 operários fixos e 5.200 no período de safra; a fábrica de charutos Poock; a Companhia União Fabril S/A e a Leal Santos, uma indústria do setor pesqueiro.

Outro fato importante foi a fundação da Refinaria de Petróleo Ipiranga em 1937, a qual proporcionou um impulso para a cidade, ocasionando um maior desenvolvimento econômico e social. A instalação da Refinaria neste local foi principalmente em função da posição geográfica do Rio Grande e por possuir o único porto marítimo do Rio Grande do Sul

(PESAVENTO, 1985). Tais fatos colaboraram para a criação do Museu Histórico da cidade, do Museu Oceanográfico, da Escola de Engenharia Industrial, da Escola de Medicina e para o surgimento da Universidade (COPSTEIN, 1975).

Na década de 70 foi construído o distrito industrial e feitas novas instalações para o Superporto. A infraestrutura construída, tanto para o distrito industrial como para o Superporto, recebeu vultosos investimentos estatais, principalmente por parte do Governo Federal. Atualmente a área do Porto Organizado conta com três portos: o Porto Velho, Porto Novo e Superporto. A empresa que se destaca é o Tecon Rio Grande S.A, pois com a fundação deste terminal de contêineres, na década de noventa, o porto se tornou o primeiro a ser privatizado do Brasil. Três grandes empresas participaram da fundação: Wilson Sons Ltda., Fator Projetos e Assessoria Ltda e Serveng Civilisan S.A.

Recentemente, novos acontecimentos dão destaque para a cidade. A construção de um Pólo Naval significa uma retomada da indústria naval brasileira. O ponto de partida para esse novo momento foi a vinda da Plataforma P-53, a qual teve seus módulos, formados por estruturas metálicas e equipamentos operacionais, construídos em Rio Grande sobre um casco vindo de Cingapura. A construção foi feita no Estaleiro Rio Grande, pela empresa Quip. Já para a construção da P-55 foi construído um dique seco, possibilitando que todas as fases de criação da plataforma fossem desenvolvidas na cidade, desde a construção do casco até a montagem de todas as estruturas componentes. Estão previstos para os próximos anos a construção de mais quatro cascos para plataformas. Esses acontecimentos proporcionaram um grande número de empregos para a população (PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 2011).

### **5.1.2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG**

Os anos 50 proporcionaram para a cidade do Rio Grande mudanças significativas na área educacional que marcaram a história do município. O município, ainda que distante do centro do país, vivia um período cultural, industrial e comercial expressivo. Até então, existiam apenas escolas de ensino primário, ginásial e colegial, além de cursos de magistério para formar professores. Entretanto, aproveitando o movimento de incentivo à implantação das escolas de ensino superior que ocorria em todo o país, algumas pessoas começaram a vislumbrar a possibilidade da criação de um curso superior na cidade.

Em 18 de setembro de 1951, teve início a história dos cursos superiores na cidade, quando profissionais, ligados às empresas privadas e aos setores públicos locais, realizaram a primeira reunião oficial para discutir o assunto. O principal incentivo à instalação de uma faculdade era evitar um problema que vinha se repetindo intensamente: os jovens que acabavam os estudos no colegial partiam para outras cidades em busca da conclusão de seus estudos. Muitos riograndinos deixavam a cidade e mesmo depois de concluir a faculdade, não retornavam, ocasionando problemas para o desenvolvimento do município.

O sonho de um futuro promissor para o município fez com que surgisse uma mobilidade local que incentivava a instalação da Escola Superior de Engenharia Industrial. Em 1952, o Professor Eliseu Paglioli, reitor da Universidade do Rio Grande do Sul (atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), foi convidado para visitar a cidade a fim de conhecer o parque industrial. A intenção era que ele solicitasse a sua universidade a criação de uma escola de Engenharia em Rio Grande, fato concretizado em 10 de dezembro de 1952, após uma reunião realizada na Prefeitura Municipal, na qual o Professor Paglioli forneceu as bases para a criação da escola que, mais tarde, em 8 de julho de 1953, ficou denominada como Fundação Cidade do Rio Grande.

No ano seguinte foi feito o pedido de autorização para o funcionamento da Escola ao Professor Paglioli, que o encaminhou ao ministro da Educação. Em 24 de maio de 1955, depois de todas as exigências atendidas, através do decreto nº 37.378 ficou autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial da Fundação Cidade do Rio Grande, a segunda Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul (ALMEIDA, 2004).

Em 1956 a Escola iniciou suas atividades e, em 18 de julho de 1959, foi reconhecida pelo decreto nº 46.459. Funcionou como estabelecimento isolado, de caráter particular, com ensino pago até ser federalizada, pela lei 3.893 de 2 de maio de 1961. Com o curso já em funcionamento, a Fundação adquiriu o terreno e passou a construir um prédio, onde é hoje o Campus Cidade.

O envolvimento da Escola com a comunidade na época fica evidente através dos convênios que estabeleceu para o seu funcionamento. Dentre eles estava a Biblioteca Rio-Grandense; Departamento de Portos, Rios e Canais; Fiação e Tecelagem Rio Grande; Clube de Regatas Rio Grande; Serviço Rio-grandino de Transportes Coletivos; Serviço Rio-grandino de Eletricidade; Empresa 81 Industrial - Cia. União Fabril; Escola de Aprendizagem Industrial João Simplício e Colégio São Francisco.

As aulas teóricas eram ministradas na Biblioteca Rio-Grandense e as práticas aconteciam nas indústrias, local de trabalhos dos professores, em sua maioria formados na Universidade do Rio Grande do Sul. Estes lecionavam inicialmente sem receber qualquer remuneração e, quando passaram a receber, encaminhavam o dinheiro à Fundação para que ela pudesse manter suas atividades.

Outros cursos de ensino superior foram surgindo na cidade culminando com a formação da Universidade. Em 22 de junho de 1955, foi criada a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, pela iniciativa do poder público municipal. Sua autorização veio através do decreto nº 43.563 de 24 de abril de 1958. Logo foi a vez do surgimento do curso de Direito, este criado pela Mitra Diocesana de Pelotas<sup>13</sup>, reconhecido em 14 de julho de 1965 pelo decreto nº 56.461. Ainda na década de 60, também através da Mitra Diocesana, surgiu a Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande. As pessoas acreditavam que esse curso ocasionaria um crescimento intelectual e social na cidade. Os cursos de Pedagogia e Letras faziam parte dessa Faculdade e também reforçaram essa idéia. Em 1965 foi criada a Faculdade de Medicina, sua autorização aconteceu em 1967 e seu reconhecimento apenas em 1971, pelo decreto nº 68.306 (ALVES, 2004).

Ainda que essa história preceda a criação da FURG, penso ser interessante este resgate uma vez que mostra o quanto suas origens estão relacionadas com as necessidades de um país e de uma região em franca industrialização. Mais do que uma aglutinação de faculdades, o surgimento desta instituição resultou de diferentes causas que contribuíram para a expansão do ensino superior no Brasil e evidenciou as interfaces que se estabelecem entre educação e sociedade.

Entre o sonho dos pioneiros e a história real em construção, em 20 de agosto de 1969, surgiu a Universidade do Rio Grande, criada pelo Decreto nº 774, o qual estava embasado na Lei da Reforma Universitária que apontava a união das unidades isoladas menores em um complexo maior. Nesse caso foram incorporadas à Universidade as Faculdades de Engenharia, Economia, Direito e Filosofia. A Faculdade de Medicina passou a fazer parte da Universidade somente após seu reconhecimento.

---

<sup>13</sup> A Mitra Diocesana de Pelotas deu origem às primeiras faculdades que formaram a atual Universidade Católica de Pelotas e foi ela a responsável pela criação da Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, no Rio Grande.

A Universidade do Rio Grande teve seu Estatuto aprovado como Entidade Jurídica de Direito Privado sem fins lucrativos, tendo a Fundação Cidade do Rio Grande como sua mantenedora (NUNES, 2004).

O Estuário da Lagoa dos Patos e o Oceano Atlântico, que beneficiou a pesca artesanal e industrial fazendo com que o município contasse com uma das mais importantes indústrias pesqueiras do Brasil, incentivaram a criação do curso de Oceanologia em 1970. Pioneiro em nível de graduação no Brasil foi reconhecido, em 1975, pelo Decreto nº 76.028 e até hoje exerce influência na definição política e filosófica da FURG.

Com a implantação do Projeto Atlântico,<sup>14</sup> em 1975, que tinha por objetivo desenvolver pesquisa marinha na região oceânica sul - brasileira, a Universidade incorporou a vocação para o mar. Nesse mesmo ano a FURG passou a ter o Museu Oceanográfico e deu início à construção do seu Navio Oceanográfico Atlântico Sul e da Lancha Larus.

Em 1981 os cursos começaram a funcionar no Campus Carreiros, uma área doada pela Prefeitura Municipal localizada a 8 km do centro da cidade. Nesse campus foi instalada a Estação de Apoio Antártico (ESANTAR). Nesse mesmo ano, a FURG firmou convênio com o Programa Antártico Brasileiro <sup>15</sup> (PROANTAR), prestando desde então apoio logísticos às expedições brasileiras que se deslocam ao Continente Antártico, seja marítimo ou aéreo (FURG, ESANTAR, 2011).

Ainda na década de 80, a Universidade passou a ter um espaço próprio para seu Hospital Universitário (HU), chamado de Hospital de Ensino Prof. Miguel Riet Corrêa Jr, que desde a sua criação, em 1976, até então funcionava nas instalações da Associação de Caridade Santa Casa do Rio Grande; na Praia do Cassino foi instalada a Estação Marinha de Aquicultura <sup>16</sup>(EMA) “Prof. Marco Alberto Marchiori”.

A FURG foi levada à condição de Fundação Pública em 1987 pela Lei nº 7569 e, com isso, seu financiamento passou a ser custeado por recursos da União Federal. Na década de

---

<sup>14</sup> O Projeto Atlântico é o maior de todos os projetos realizados na Universidade. Em 1975 foi encaminhado para a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), ao qual cabia a destinação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Após muitas negociações o Projeto foi aprovado e passou a receber recursos financeiros.

<sup>15</sup> O PROANTAR é coordenado pela Comissão Interministerial para Recursos do Mar (CIRM) em convênio com a FURG. As principais funções do PROANTAR são: manutenção, guarda, distribuição e controle dos materiais encaminhados à Estação Antártica Comandante Ferraz (EACF), bem como das roupas e equipamentos especiais utilizados pelos passageiros. Cerca de 98% do material enviado para a EACF é mandado pela FURG. As Operações Antárticas têm duração de um ano (FURG, ESANTAR, 2011).

<sup>16</sup> A EMA surgiu tendo como objetivo principal o estudo sobre a reprodução de camarão, peixe-rei e tainha em cativeiro. No início, como pesquisa e hoje como um dos principais projetos de extensão nas áreas socioeconômica e ambiental.

90, algumas conquistas da FURG foram: conclusão do Centro de Educação e Formação Ambiental (CEFAN), onde são desenvolvidos programas de educação ambiental marinha para professores e alunos da rede escolar municipal, estadual e particular, e funciona junto ao Museu Oceanográfico; construção do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) no campus carreiros; compra do HU e inauguração da parte acadêmica; criação de novos cursos; ampliação física do campus carreiros; e inauguração do Museu Antártico.

Hoje a Universidade está distribuída em três Campi, o Campus Cidade, o Campus Carreiros e o Campus Saúde, e mais três área separadas dos Campi, compostas pelo Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de Carvalho Rios, Estação de Aquicultura Prof. Marcos Alberto Marchiori e Editora e Gráfica Dom Antônio Zattera, onde funciona também a Rádio Universidade e o Serviço de Assistência Judiciária. Além disso, em 2006, a FURG em parceria com seis municípios do Cordão Litorâneo Sul-Riograndense aprovou, no edital da Universidade Aberta do Brasil, a oferta de dois cursos de graduação (Administração e Pedagogia) e ainda três de Especialização (Informação e Comunicação na Educação, Aplicações para web e Educação Ambiental). Dessa forma, através da FURG o ensino superior chegou aos municípios de São José do Norte, Mostardas, Santa Vitória do Palmar e Chuí, São Lourenço do Sul e Santo Antonio da Patrulha. Em 2009 foi inaugurado em Santa Vitória um curso presencial, Turismo Binacional (FURG, REUNI, 2011).

No ano de 2008, foi aprovado pelo MEC através da Portaria nº 301º o novo estatuto da FURG. Com isso foi suprimida a palavra Fundação do nome da instituição, passando a ser chamada de Universidade Federal do Rio Grande; a sigla porém continua FURG. Quanto aos aspectos gerais de estrutura, a instituição conta com o Conselho Universitário (CONSUN), que é o órgão máximo deliberativo da Universidade, destinado a traçar a política universitária e a funcionar como órgão recursal das decisões tomadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA). Este é o órgão superior deliberativo da Universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural. Além dos conselhos citados acima, possui ainda o Conselho Diretor (CONDIR), que é o órgão deliberativo do HU destinado a traçar políticas e funcionar como instância de recurso, em consonância com as normas e diretrizes da FURG, e o Conselho de Integração Universidade-Sociedade, que inicialmente era um fórum de integração em 2007 e 2009 e depois foi transformado no conselho que hoje é um espaço de interlocução com a sociedade. Formam ainda a estrutura da FURG as Unidades Educacionais responsáveis pelas atividades-fins, integradas por uma

direção, por uma ou mais Coordenações de Cursos e por um Conselho Deliberativo e a Reitoria, ao qual estão ligadas as seguintes pró-reitorias: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) e Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEP) (FURG, REGIMENTO INTERNO, 2011).

Atualmente a FURG está desenvolvendo a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nos planos anteriores, o planejamento da instituição foi feito para períodos de três ou quatro anos; agora a ideia é pensar a Universidade para os próximos doze anos. Serão reavaliadas e renovadas as diretrizes que orientarão as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como será construído um novo PPP que se integrará ao PDI (FURG, PPP-PPI, 2011).

Enquanto isso não acontece, permanece em vigor o PDI 2007-2010, onde consta a seguinte missão para a FURG:

Promover a educação plena, enfatizando uma formação geral que contemple a técnica e as humanidades, que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras e propiciando os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade. A Instituição tem como campo principal de atuação o Ecossistema Costeiro e busca produzir, organizar e disseminar o conhecimento sobre este ambiente, através do ensino, da pesquisa e da extensão. A FURG deve servir com elevada qualidade, orientada por princípios éticos e democráticos, de modo que o resultado de sua ação educativa tenha impacto na comunidade e contribua para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e para o desenvolvimento regional (FURG, PDI, 2011, p. 10).

E como visão:

No período planejado, a FURG fortalecerá sua posição na região e no país, de instituição de ensino superior reconhecida por ter o estudante como foco de suas ações, formando pessoas capazes, de iniciativa, aptas para o diálogo e para a construção de uma sociedade melhor, pela alta qualidade de seu trabalho e relevância da sua ação comunitária. A FURG consolidará sua imagem nacional e internacional como importante centro de estudos do ecossistema costeiro. Esta imagem, que se fundamenta em uma alta competência acumulada, se concretizará através da contínua qualificação de seus servidores, de ações em todos campos do saber e da indispensável integração à pesquisa das atividades de ensino e extensão. Comprometendo-se com o desenvolvimento pleno da região, a FURG implementará políticas que promovam a educação continuada, atualizem e ampliem a programação de seus cursos em todos os níveis e contemplem

iniciativas científicas, tecnológicas, culturais, assistenciais e esportivas junto à sociedade (FURG, PDI, 2011, p. 11).

No PPP são apresentados os objetivos da instituição que foram definidos pela Resolução CONSUN 014/87:

buscar a educação em sua plenitude, desenvolvendo a criatividade e espírito crítico e propiciando os conhecimentos necessários à transformação social; formar seres humanos cultural, social e tecnicamente capazes; promover a integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente (FURG, PPP, 2011 p. 15).

Referente às atividades de extensão consta o seguinte texto no capítulo V do Regimento Interno:

**Art. 83** A extensão universitária constitui-se em atividade de natureza acadêmica, que viabiliza a integração com a sociedade, visando promover a formação, a transformação da realidade e a produção compartilhada de saberes entre ambas.

**Parágrafo único.** O Regulamento Geral das atividades de extensão será definido pelo COEPEA, mediante proposta da PROEXC.

**Art. 84** A cultura e as artes serão estimuladas, contemplando as diferentes manifestações humanas e linguagens artísticas, de modo a fortalecer os meios de conhecimento e valorização das culturas local, regional, nacional e internacional, caracterizadas pelo pluralismo e diversidade.

**Art. 85** As atividades de extensão, cultura e artes serão desenvolvidas na forma de programas, projetos e atividades, envolvendo cursos, eventos, prestação de serviço, publicações e outros produtos acadêmicos, as quais serão propostas pela comunidade interna e/ou a partir de demandas da comunidade externa à Universidade.

**Parágrafo único.** Os programas, projetos e atividades de extensão deverão ser planejados e executados seguindo as orientações da Política Nacional de Extensão, em consonância com a política aprovada pelos Conselhos Superiores da Universidade.

**Art. 86** Além dos meios previstos no Estatuto, a Universidade incentivará a extensão, a cultura e as artes por meio de:

I. Concessão de bolsas;

II. Concessão de auxílios para execução de projetos específicos (FURG, REGIMENTO INTERNO, 2011, p. 19).

E na seção III do Estatuto:

#### **DA EXTENSÃO**

**Art. 37** A extensão é atividade acadêmica que articula o ensino e a pesquisa, com a finalidade de promover uma relação transformadora entre universidade e sociedade, por meio de metodologias participativas.

**Art. 38** A extensão poderá alcançar o âmbito de toda a coletividade ou dirigir-se a pessoas ou instituições públicas ou particulares, abrangendo, entre outros, cursos e serviços que serão realizados no cumprimento de programas específicos.

**Art. 39** A Universidade incentivará a extensão por todos os meios ao seu alcance, entre os quais:

- I- realização de convênios com agências regionais, nacionais e internacionais, visando a programas de investigação científica e cultural;
- II- intercâmbio com outras instituições educacionais, científicas e culturais, estimulando contatos entre os docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos em educação, assim como o desenvolvimento de projetos comuns;
- III- divulgação dos resultados da pesquisa científica e tecnológica e das atividades de extensão realizadas em suas unidades;
- IV- promoção de congressos, simpósios e seminários para estudo e debate de temas científicos, tecnológicos e culturais (FURG, ESTATUTO, 2011, p. 15).

Através da missão, da visão e dos objetivos da Universidade fica claro que a instituição se propõe como um local de educação emancipadora, em que as teorias e as práticas acontecem considerando os anseios da sociedade. No próximo tópico, apresento especificamente a extensão universitária da FURG, de forma que seja possível conhecer a sua estrutura e suas ações.

### **5.1.3 A Extensão na FURG**

Não existem registros que mostrem detalhadamente a história da extensão na FURG desde a sua criação, por isso, esse capítulo é construído a partir de consultas no site da Universidade, de pesquisas feitas no Núcleo de Memórias da FURG (NUME) e a partir de conversas com a atual Pró-Reitora de Extensão, Rita Patta Rache, e com o Diretor de Extensão, André Lemes da Silva.

A extensão surgiu na FURG logo após sua fundação com base em uma política de ação interna e externa, porém sem a definição de uma estratégia de ação e sem vínculo com o ensino e a pesquisa. Eram inicialmente ações isoladas, sendo a maioria delas de caráter artístico-cultural. Em 1972 começaram a surgir ações como semanas e jornadas abertas à comunidade, mas o marco inicial das ações de extensão na FURG foi o projeto RONDON<sup>17</sup>.

Em paralelo às ações do RONDON, em 1976, foi criada a Superintendência de extensão (SUPEXT), órgão que passou a fazer parte da Sub-Reitoria de Ensino e Pesquisa. A partir de 1979 começaram os cursos para a comunidade em geral e, nesse período, os projetos

---

<sup>17</sup> O Projeto Rondon contou com a participação dos professores Luiz Arthur Dornelles e Paulo Gonçalves, que foram os responsáveis pela elaboração do primeiro projeto de Campus Avançado, o qual tinha como objetivo estender a ação da universidade a uma região distante através de suas operações regionais e nacionais. Para a FURG foi destinada a cidade de Cáceres, no Mato Grosso, para a implantação do projeto. Em 1973 estes professores se dirigiram para a cidade fazendo o levantamento socioeconômico e no final deste mesmo ano iniciou o Campus Avançado de Cáceres com a presença da FURG em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Direito, Administração, Oceanologia, Economia e outras. O projeto durou seis anos e contribuiu para a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso.

extensionistas ficaram ligados ao Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos na Área da Fronteira Brasil/Uruguai/Paraguai – PRODERF, financiado pelo MEC (PEREIRA, 2000).

Na década de 80, a extensão foi institucionalizada com a criação dos seguintes programas: Pró-Cultura, Saúde Comunitária, Ação Departamental e Ação Extracampus. Embora ela tenha sido estruturada administrativamente em 1976 com a criação da SUPEXT, somente em 1987 a extensão foi considerada como atividade-fim da FURG, pela Resolução nº 14/87 do CONSUN. Para viabilizá-la, foi institucionalizado o Comitê de Extensão mediante a deliberação 13/88 do COEPE como órgão deliberativo ligado à SUPEXT e com objetivo de implementar a política extensionista institucional com a Filosofia e Política da Universidade, baseado nas diretrizes do Plano Nacional de Extensão. Na época o comitê contava com representantes dos Departamentos, da Superintendência e um representante de cada segmento da Universidade, docente, técnico e discente. Em 2009 o Comitê passou por um processo de reestruturação e atualmente participam representantes das áreas temáticas da extensão<sup>18</sup>, escolhidos a partir de processo eleitoral, representantes dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo em educação, indicados pela APROFURG, DCE e APTAFURG, respectivamente, e um representante da comunidade, indicado pelo Conselho de Integração Universidade-Sociedade (FURG, DIEX, 2011).

Já em 2010, houve uma reestruturação e a SUPEXT deixou de existir, dando lugar à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) através da Resolução CONSUN nº 035/2008. A Superintendência tinha um cunho bem específico de cadastro e registro de projetos, certificação, fomento a partir dos editais e gerenciamento do Comitê de Extensão; como Pró-Reitoria, essa dimensão foi ampliada. A PROEXC é responsável por propor a política e coordenar a viabilização da extensão da FURG; incentivar ações para o atendimento de demandas sociais e culturais; desenvolver a articulação das unidades da FURG para a implementação de programas e ações de extensão e cultura; e articular parcerias com instituições externas à universidade (públicas, comunitárias e privadas), que permitam maior alcance das suas atividades, por meio da ampliação dos recursos humanos e materiais, necessários à sua consecução. Está pautada na legislação institucional, no Projeto Político-Pedagógico, no Plano Institucional e no Programa de Reestruturação das Universidades

---

<sup>18</sup> As áreas temáticas de extensão foram definidas de acordo com o PNE e são as seguintes: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho.

Públicas (REUNI/FURG). Além disso, segue as orientações do PNE, aprovado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, tendo seus planos anuais de ação aprovados no CONSUN.

A PROEXC foi criada principalmente para contribuir na missão de promover uma formação acadêmica ampla, com vista à melhoria da qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento regional, tendo como base metodológica a troca de saberes científico e popular, o diálogo interno e com a comunidade, a produção acadêmica e a integração com a sociedade. Busca proporcionar projetos capazes de gerar e disseminar novos conhecimentos, os quais possam contribuir com os diversos setores da sociedade, especialmente os mais fragilizados (FURG, PROEXC, 2011).

Sua missão é:

Promover o desenvolvimento institucional da extensão, da cultura e das artes, monitorando o planejamento, organização, supervisão e avaliação das atividades de extensão, em sintonia com as políticas definidas pelos Conselhos Superiores, levando à sociedade seu potencial acadêmico e apreendendo os valores da cultura dessa sociedade, realizando a integração da Universidade com a Comunidade (FURG, PROEXC, 2011).

E como objetivos:

- Articular o ensino e a pesquisa, a fim de atender as demandas da sociedade, contribuindo no desenvolvimento local e regional e ampliando a integração entre universidade e sociedade, por meio de metodologias participativas;
- Contribuir para uma formação acadêmica ampla que contemple a aplicação prática dos conhecimentos teóricos e a vivência da realidade em que estamos inseridos;
- Ampliar a integração com as instituições educacionais, visando à qualidade da educação infantil, básica e profissionalizante;
- Estimular e desenvolver programas de inclusão sócio-produtiva, visando contribuir para processo de emancipação das camadas excluídas da sociedade, considerando os princípios da equidade;
- Integrar e organizar as diversas ações artístico-culturais dos projetos de extensão da universidade e os projetos culturais da comunidade, estimulando as áreas da música, dança, teatro, artes visuais, literatura, cultura digital, educação patrimonial, movimentos afro-descendentes e outros, tanto no âmbito interno como no externo;
- Criar canais efetivos de comunicação com a comunidade universitária e público em geral (FURG, PROEXC, 2011).

Vinculam-se à PROEXC sete unidades:

- a) Diretoria de Extensão (DIEX): trabalha com assuntos mais diretamente ligados aos da PROEXC, por isso fisicamente encontra-se na sala ao lado. A DIEX conta com o Serviço de Apoio às Ações de Extensão (SAE) que tem uma secretária, uma pedagoga, dois auxiliares administrativos, duas administradoras contratadas por

projeto e um estagiário. Cabe a DIEX registrar, certificar e despachar os projetos, cuidar do fomento e da assessoria na questão da produção da educação e o gerenciamento dos programas institucionais, como por exemplo, o programa de formação continuada de professores<sup>19</sup> e os pontos de cultura<sup>20</sup>.

- b) CAIC: é uma escola de educação básica dentro do Campus Carreiros e que funciona a partir de um convênio com a Prefeitura Municipal do Rio Grande, pois os docentes são da rede municipal de ensino, e com a Secretaria de Saúde, já que ali funciona uma Unidade Básica de Saúde. A parte administrativa da Escola é gerenciada pela universidade, mais especificamente pela PROEXC. A diretora, o administrador e os coordenadores pedagógicos são servidores da Universidade, bem como a coordenadora da área da saúde. Já as vice-diretoras, tanto do diurno como do noturno, são funcionárias do município.

O CAIC trabalha com três eixos: educação, saúde e ação comunitária, sendo que, em função desse último eixo, desenvolve projetos de extensão para os bairros que são atendidos pela Escola, como a Castelo Branco, São Miguel, São João, Humaitá, Parque Universitário, Cidade de Águia, Vila Maria e Marluz. A escola tem hoje oitocentos estudantes e desde 2010 trabalha também com educação de jovens e adultos, o que faz com que ela funcione manhã, tarde e noite.

---

<sup>19</sup> O Programa de formação continuada de professores é um convênio com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) pra formação continuada de professores na rede pública.

<sup>20</sup> O Ministério da Cultura conviniu com alguns municípios para implantar pontos de cultura no Rio Grande do Sul, entretanto na região Sul e Centro Sul nenhum município teve disponibilidade financeira para esse convênio. Então a FURG foi procurada pelo presidente da Associação de Municípios da Zona Sul, José Nunes, que é também prefeito de São Lourenço do Sul, para ver a possibilidade da Universidade assumir o papel de gestora de uma rede de pontos de cultura. A FURG aceitou, passou a coordenar a rede, fez o processo de divulgação e seleção das entidades e com isso viabilizou a formação de 16 pontos de cultura no RS. Hoje quatorze entidades estão conveniadas recebendo recurso para execução dos projetos culturais, uma está em processo e outra está com processo jurídico tramitando na procuradoria federal. O ponto de cultura formado pela Universidade é para fomento cultural e também para inclusão social já que um dos critérios é que a entidade participante atenda a comunidades de risco. Santa Vitoria do Palmar trabalha com cultura nativista recuperando o homem do campo, Rio Grande tem o Mangue que trabalha com uma rádio comunitária, em Pelotas tem dois pontos, um que trabalha com cultura de periferia e outro com a identidade do movimento estudantil, em São José do Norte tem o grupo de Teatro Caras de Pau que trabalha com comunidades carentes, e outro ponto que é o Museu da história açoriana, São Lourenço do Sul é uma biblioteca comunitária, Arroio Grande é o Clube Guarani que retoma a cultura afro-brasileira, Pinheiro Machado e Amaral Ferrador trabalham a questão do tradicionalismo, Dom Feliciano e Mariana Pimental trabalham a cultura polonesa, Tapes com uma escola de samba e Guaíba trabalha com recuperação da memória e formação de jovens.

O vínculo da Escola com a FURG é forte, todo seu projeto pedagógico está vinculado ao pensar e fazer educação da universidade e existe uma aproximação, especialmente nos últimos cinco anos, com os cursos de licenciatura, atendendo a todos os programas de iniciação à docência; existem trezentos alunos da licenciatura estagiando no CAIC.

- c) EDIGRAF – Editora e Gráfica da FURG: tem um papel forte na extensão com a publicação, divulgação e produção de conhecimento da Universidade. Hoje a EDIGRAF situa-se no centro da cidade, mas está sendo construído um prédio no Campus Carreiros para onde ela será transferida.
- d) NUME: está localizado no Campus Cidade, e é onde se encontra o acervo de memórias da FURG; o NUME trabalha com catalogação, conservação e exposição do acervo.
- e) Núcleo Artístico Cultural (NAC): é o órgão assessor de arte e cultura e está localizado no Campus Carreiros. O NAC incentiva a criação de novas manifestações culturais e fomenta projetos permanentes tais como: Coral da FURG, CTG Farroupilha da FURG, IDEA - Espaço de Arte, Cinefurg, Projeto de Dança Terpsícore, ArtEstação – Nos Trilhos da Cultura e Quintas Culturais.
- f) Complexo de museus: abrange todos os museus ligados à área marinha e costeira, como o Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de C. Rios, o Museu Náutico, o Museu Antártico e o Eco-Museu da Ilha da Pólvora, Centro de Recuperação de Animais Marinhos (CRAM) e Centro de Convívio dos Meninos do Mar (CCMar).
- g) Núcleo de Desenvolvimento Social e Econômico (NUDESE): tem como objetivo oferecer apoio a projetos que tenham enfoque na promoção do desenvolvimento através de geração de trabalho e renda. O NUDESE tem um papel muito focado na implementação de políticas públicas, suas atividades são desenvolvidas a partir de projetos específicos que visam atender cada uma das seguintes áreas: cooperativas,

micro e pequenas empresas, qualificação dos trabalhadores, ações de combate à fome e novas alternativas de produção e consumo. A equipe é formada por uma coordenadora do Núcleo, por consultores, professores, técnicos e bolsistas.

Os projetos do NUDESE estão voltados aos grupos na área da pesca artesanal, agricultura e empreendimentos de Economia Popular Solidária. As atividades são estendidas aos municípios de São José do Norte, São Lourenço do Sul, Pelotas, Santa Vitória do Palmar, Arroio Grande, Jaguarão e Piratini, não ficando restritas apenas ao município do Rio Grande (FURG, NUDESE, 2011).

Segundo a Pró-Reitora de Extensão e Cultura, essas unidades trabalham de forma a fazer com que as ações de extensão ganhem reconhecimento na Universidade. Um fato recente que contribuiu para a expansão das atividades de extensão, não apenas na FURG, mas em todo país, foi os lançamentos dos editais de educação do Governo Lula. Estes contribuíram para a expansão do número de programas e projetos da FURG. De acordo com a Pró-Reitora, *“Nós podíamos aprovar através do PROEXT, que é o programa de extensão universitária da Secretaria de Ensino Superior, em 2008, cinco propostas: dois programas e três projetos, nos valores de cem mil cada programa e trinta mil cada projeto. Já em 2009, eu não sei dizer o montante nacional, mas mudou para mais de três milhões para dividir para todas as universidades públicas, o que ampliou a nossa capacidade de mandar mais projetos. Em 2010 foi pra 19 milhões e em 2011 passou para 32 milhões. [...] Fora isso não havia na matriz orçamentária do governo, como pagar bolsas de extensão, havia pro ensino e pra pesquisa, mas não para a extensão, e agora o edital da PROEXT prevê bolsa de extensão para alunos, ainda não tem pra professor ou técnico, mas isso está tramitando”*.

Apesar das ações do governo contribuírem para a extensão caminhar no sentido da extensão-popular devido aos editais e às políticas de inclusão social, um fator se coloca como obstáculo, que é a avaliação das universidades e dos próprios docentes. Segundo Coêlho (2003), essa avaliação desconsidera questões sociais da instituição, priorizando o controle e a disciplina da produção e difusão do saber. Como exemplo, o autor cita o preenchimento do currículo lattes como passaporte para qualquer atividade de pesquisa, da pós-graduação e em parte do ensino de graduação, e também a forma como a Capes avalia e controla os programas de pós-graduação, além das agências de fomento que avaliam e controlam a pesquisa. Tais mecanismos de controle privilegiam a quantidade ao invés da qualidade, da responsabilidade acadêmica, da autonomia e da reflexão. Quando isso acontece, a consciência crítica fica

suprimida e a universidade fica a mercê do capital (COÊLHO, 2003). Analisando o discurso governamental vê-se uma contradição: de um lado o estímulo às ações de extensão, do outro a exigência de um currículo quantitativo que desestimula o professor a realizar atividades que não contribuem para o preenchimento do currículo.

Os entrevistados se manifestam nesse sentido. *É difícil ter professores que queiram realmente se envolver, a extensão pros professores não existe porque não pontua, vão ganhar a mesma coisa (E9). Eu me envolvo porque é um compromisso social, eu às vezes tento largar a extensão, mas ela não me larga, a gente às vezes tá um pouco assoberbado com o trabalho, mas tem que avançar um pouco mais em termos de extensão, tá sendo construído ainda. No Lattes o que conta é artigo, e de pesquisa, na pesquisa tu pode ganhar bolsa, na extensão não, a justificativa é o envolvimento (E1). É complicado, a extensão é marginalizada pelos técnicos e pelos professores totalmente (E10). Os professores pensam que a extensão não dá status, não dá dinheiro, só dá trabalho, se tu pegas a pesquisa tu corre atrás de pontuações, Lattes, e aí o que acontece é que surge muita produção que não tem relação com nada, não tá relacionada com a realidade, comprometido com a modificação dessa prática. E às vezes tu publica dez artigos, e não garante que alguém tenha lido um (E7).*

Esses fatos mostram que Ensino, Pesquisa e Extensão ainda não são vistos da mesma forma, e que esta última ainda não tem o mesmo reconhecimento do ensino e da pesquisa, muito embora hoje exista mais investimento para essas ações. Segundo o diretor de extensão *“por muitos anos a extensão tenha sido vista como a prima pobre do tripé, aliás um tripé que só existe basicamente na nomenclatura, é muito frágil ainda na prática, mas o encaminhamento das políticas do governo federal e do MEC, nos últimos anos tencionaram pra que a extensão universitária começasse a ter um papel de destaque, porque ela tem a tarefa de dar esse retorno pra sociedade, tanto que nos programas de pós-graduação que trabalham mais especificamente com pesquisa, começou a ser exigência de avaliação desses cursos, desde de 2005, a relação com a sociedade. Com isso a Capes quer dizer que o programa, mesmo sendo de pós tem que ter relação com as comunidades”.*

As colocações do Diretor estão relacionadas ao fato de que a extensão hoje faz parte das discussões do Plano Nacional de Educação que está sendo votado no congresso atualmente, o qual oferece um papel de maior destaque para essas atividades com uma proposta de que 10% da carga horária de qualquer curso de graduação tenha que ser em ações

de extensão universitária; isso inclui a extensão na política e no currículo. A FURG também se posiciona diante das modificações no campo da extensão e prevê a elaboração de uma política interna de extensão universitária que será submetida ao Conselho Universitário.

Essa política interna de extensão representa a possibilidade de um novo olhar para essas ações, pois o Diretor comenta que *“ainda existem muitos desafios pela frente porque a extensão, por muitos anos foi confundida como uma assistência aqui na instituição, como nosso descargo de consciência com a comunidade, e ainda tem isso na extensão. Além disso, têm muitas atividades na extensão de prestação de serviços, e ainda na modalidade de extensão têm eventos, publicações, tudo isso ainda é cadastrado como extensão, e são muitas, mas por outro lado temos visto nos últimos anos o crescimento de muitos projetos e programas que atendem demandas específicas da comunidade”*.

Incentivada pelas melhorias financeiras, hoje a Universidade tem 298 projetos cadastrados no SigProj, sendo que destes 97 já estão concluídos e 201 estão em andamento. Com financiamento do PROEXT, no ano de 2010, foram aprovados 11 projetos, o que representa em termos de recursos financeiros R\$ 800.000,00 que são distribuídos aos coordenadores das unidades onde os projetos estão locados. Conforme a Pró-Reitora, *“no ano passado apenas três propostas foram reprovadas por problemas de documentação”*. A respeito disso, a mesma diz que, para o edital de 2011, os coordenadores dos projetos rejeitados foram questionados à reorganização de seus projetos, para novamente concorrer ao edital PROEXT. Cabe lembrar que existe uma avaliação interna para decidir quais projetos e programas irão concorrer ao edital. Alguns projetos buscam ainda financiamentos externos de instituições privadas, mas nesse caso não há relação com o MEC ou com os ministérios que custeiam projetos de extensão. A seguir a figura 2 apresenta o fluxograma das atividades de extensão na FURG

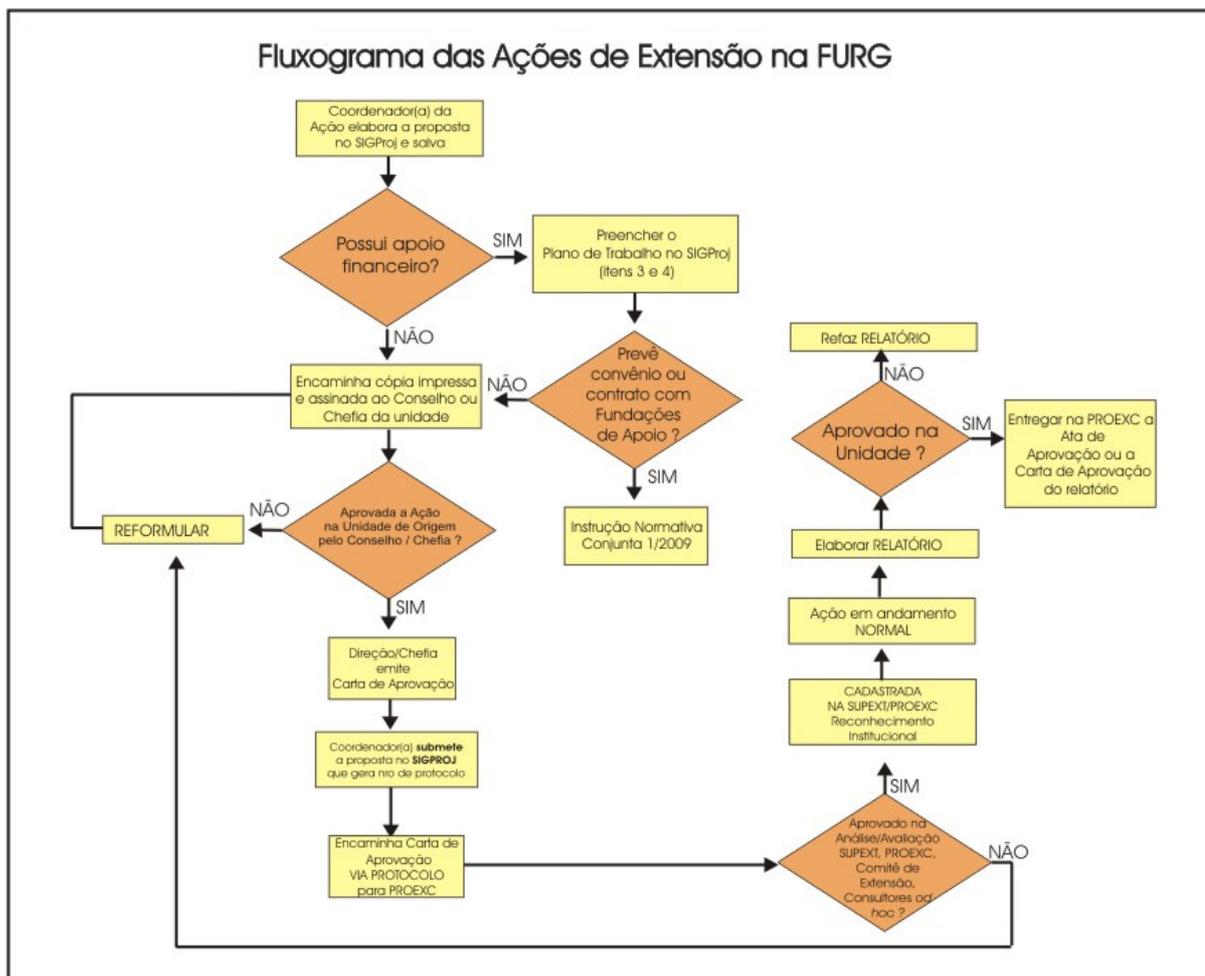


Figura 2: Fluxograma das Atividades de Extensão  
Fonte: FURG, PROEXC, 2011

## 5.2 O Olhar Analítico Sobre os Projetos de Extensão da FURG

De acordo com a Análise do Discurso, qualquer pesquisador precisa formular uma pergunta que lhe permita estabelecer o foco da análise. Nesse caso, o que norteia essa pesquisa é a compreensão das categorias do pensamento de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para delinear o construto extensão-popular e como este se expressa nas práticas de extensão da FURG. A partir disso, o foco é identificar elementos que se aproximam do construto. Para a realização da AD, estabelecer esse foco de análise implica perguntar que relações sociais mantidas e divulgadas através da linguagem se querem explicar; nesse caso a relação da FURG com as comunidades, mediados pelas ações de extensão.

As relações sociais que analiso não estão apenas intermediadas pela linguagem, mas também controladas por ela. Então, a todo o momento tenho que lembrar que não existe

discurso que seja independente dos demais; um discurso não existe por si mesmo sem estar ancorado em algum outro. Tal fato, segundo Orlandi (1996), se refere ao dito e o já-dito; o que é dito em um discurso está relacionada com um conjunto de formulações feitas, mas que já foram esquecidas e ainda assim determinam o que dizemos.

### **5.2.1 Organização das Práticas de Extensão**

A partir dos documentos formais da FURG, da pesquisa de campo e da coleta de dados, descrevo nesse capítulo os projetos analisados e como são apresentadas suas atividades de extensão, como forma de compreender a organização de projetos com supostas características de extensão-popular. As descrições dos projetos estão na página do SigProj, porém de forma muito resumida. Portanto, as entrevistas, o site da FURG e outros documentos da Universidade foram necessários para a realização desta análise.

O Projeto Agricultura Ecológica Urbana e Periurbana (AUEP) envolve os seguintes atores: professor da faculdade do direito como coordenador do projeto, membros do NUDESE, técnico agrícola, dois bolsistas, governo federal e a comunidade composta por alguns agricultores ecológicos de São José do Norte. Teve início em 2008 pela FURG em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O projeto foi ideia do NUDESE a partir de um olhar em relação à segurança alimentar e combate à fome através de alimentos saudáveis, melhorando a qualidade de vida de quem produz e de quem consome. O objetivo era fazer com que a comunidade refletisse sobre a produção agroecológica e a sustentabilidade. O Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul ocorrido em Pelotas foi o local de lançamento do projeto com o intuito de apresentação e, de acordo com o público alvo do Fórum, já realizar o recrutamento das famílias que tinham interesse. Foi dada prioridade para aqueles que já trabalhavam com agroecologia, associações e cooperativas, formando um grupo de vinte famílias.

Houve um primeiro momento teórico sobre associações e cooperativismo para que os extensionistas e a comunidade pudessem compartilhar seus conhecimentos sobre essas práticas. Buscou-se o diálogo na tentativa de que todos envolvidos tivessem claro que a lógica do projeto não era uma lógica capitalista e que não visava retorno financeiro, mas sim que valorizava a questão ambiental e social. Em seguida começaram os cursos sobre agricultura ecológica e suas técnicas. Esses cursos contaram com a presença da comunidade, de vários extensionistas de diferentes áreas e do técnico agrícola. A diversidade contribuiu para ampliar

o conhecimento, sendo que a presença do técnico foi fundamental para aprimorar a produção. Buscou-se respeitar os conhecimentos da comunidade e a partir daí produzir novos conhecimentos.

Logo após, o projeto proporcionou à comunidade sementes, biofertilizantes e bioprotetores. Ainda foram cedidas quatro estufas, distribuídas às pessoas mais comprometidas com o projeto. Na fase de produção, houve acompanhamento tanto por parte dos extensionistas como do técnico, através de visitas constantes. A AEUP segue a metodologia da educação popular através da ação-reflexão-ação, valorizando o diálogo constante entre universidade e povo (NUDESE, 2011).

Com o decorrer do projeto, surgiu a ideia de montar uma Feira em São José do Norte para que aqueles produtos que não eram consumidos pelas famílias não fossem jogados fora. Foi também uma forma de dar continuidade à plantação orgânica, pois com a venda dos produtos na Feira foi possível renovar os estoques de sementes e dos produtos sem componentes químicos citados acima.

O projeto, de dezoito meses, teve fim na metade do ano de 2010. Entretanto, após esse período, os extensionistas e o técnico continuaram acompanhando a comunidade, fazendo visitas e acompanhando a plantação. Esse acompanhamento decorreu, principalmente, porque algumas famílias desistiram e outras integraram o projeto ao longo desses meses. Daí a necessidade dos cursos serem renovados e de permanecerem as discussões. Atualmente o projeto está em fase de renovação; porém, os agricultores continuam com a plantação orgânica e complementando suas atividades com a Feira agroecológica. Apesar de não se fazer necessário, existe a visita constante de um extensionista nas sextas-feiras, dia em que a Feira acontece, para acompanhá-los nas vendas.

O projeto Cultivo da Pimenta Rosa, uma planta nativa, como alternativa sustentável para pequenos produtores no município de Rio Grande teve início em 2010. Tem como atores envolvidos a professora do instituto como coordenadora, quinze bolsistas, a Prefeitura de Rio Grande, através da Secretaria Municipal de Agricultura (SMA), a Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica de Extensão Rural (Emater/RS), Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (Fepagro-Sul), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a comunidade de Barra Falsa.

O projeto começou no início de 2010 quando a professora foi mapear a área em função de um problema que a comunidade enfrentava com a invasão do capim anonni. Nessa ocasião

foi observado que havia muitas aroeiras cedidas pelo Horto da Prefeitura para fazer sombra às residências, aos animais e à plantação. Daí surgiu a ideia do projeto e logo começaram a haver reuniões entre a coordenadora e a comunidade tanto para pensar sobre o projeto como para saber quais pessoas tinham interesse em participar.

A Fepagro-Sul auxiliou na área da pesquisa e depois de selecionadas as vinte famílias produtoras rurais do município, iniciaram os cursos de capacitação para discutir a produção de forma coletiva, o que não foi novidade para o grupo que já trabalhava nessa linha. A EMATER auxiliou nos cursos sobre o cultivo e manejo das aroeiras e a Secretaria Municipal da Agricultura concedeu um forno para a secagem da pimenta rosa. Os demais materiais foram todos cedidos pelo projeto, como a cortadeira, escadas e tesouras de poda.

Na etapa da colheita, os extensionistas deslocam-se em grupos a cada quinze dias para acompanhar o processo. O fato de ter quinze bolsistas valoriza a diversidade, já que estes são de cursos diferentes. Desde o início sempre foi valorizada a ideia de discussão com o grupo, ou seja, realizar o projeto a partir das suas necessidades e em diálogo com a comunidade. Como o projeto ainda está em andamento, as expectativas são que, ao seu término, a comunidade tenha autonomia para dar continuidade ao cultivo. As expectativas da coordenadora quanto ao futuro dessas pessoas firma-se também ao fato de expandir o projeto, trabalhando com as crianças do colégio localizado naquela região. O objetivo é salientar o potencial tanto do local como da própria comunidade e despertar a curiosidade das crianças.

O projeto Implementação da Normativa 51 nas Práticas de Produção Leiteira no Assentamento Conquista da Liberdade tem como atores o professor da Escola de Engenharia de Alimentos, uma bolsista e os assentados. O objetivo desse projeto iniciado com essa nomenclatura em 2010 mas que já vinha acontecendo há dois anos é principalmente o aprimoramento da produção leiteira entre os produtores que constituem o Assentamento Conquista da Liberdade, qualificando-os para cumprirem as exigências previstas na legislação através da Normativa 51, que tem como principal foco o estabelecimento de padrões capazes de colaborar para a melhoria da qualidade dos produtos oferecidos aos consumidores.

O desenvolvimento do projeto foi integralmente feito com a participação dos assentados. A bolsista já estava inserida no Assentamento frequentando o local todos os finais de semana antes do projeto começar. A partir dos diálogos com os sujeitos, juntos, eles começaram a pensar sobre as reais necessidades e então montaram o projeto. As atividades são semelhantes as dos projetos supracitados. Inicialmente houve cursos técnicos de boas

práticas da fabricação leiteira e noções de acondicionamento do leite. Os cursos complementaram seus conhecimentos, pois esse trabalho já vinha sendo desenvolvido.

O assentamento está dividido em duas partes, uma se refere ao pessoal já cooperado com dezessete famílias e outra que compreende os produtores individuais, com trinta e uma famílias. Para estes foram oferecidos cursos de associativismo, junto a um trabalho de investigação de novos agricultores interessados a se organizarem na produção leiteira. O projeto é desenvolvido com algumas visitas do coordenador, que discute as técnicas com os assentados, mas principalmente através da bolsista, cujas visitas são mais frequentes com acompanhamento da produção e da qualidade do leite.

Através do projeto foi comprada uma máquina que fica na FURG para a análise do leite. Os testes são feitos pelos extensionistas, já que ambos são engenheiros químicos. Os cooperados não estão envolvidos tão fortemente no projeto quanto os produtores individuais, visto que os primeiros já tinham maiores conhecimentos das técnicas e os outros não tinham organização na ordenha. O projeto está ativo e envolve discussões além da produção leiteira, como a busca de organização coletiva dos integrantes, para além das relações meramente mercantis.

O projeto Núcleo de Estudos e Práticas em Educação Popular e Saúde (NEPEPS) teve sua origem em 2005. Os seus atores são a Professora da Escola de Enfermagem como coordenadora, cinco bolsistas, governo federal e a comunidade da Castelo Branco II. Foi criado pela iniciativa dos bolsistas que foram trabalhar voluntariamente com a comunidade através de discussões. Desse fato surgiu a necessidade de aproximar o saber acadêmico das reais necessidades da comunidade e propor um espaço de construção de saberes compartilhados.

Nesse sentido, o grupo passou a usar a metodologia dialógica e libertadora da educação popular, considerando as discussões com membros da comunidade e priorizando o envolvimento com os movimentos sociais. O projeto parte dos seguintes objetivos: estimular a mobilização social e a participação popular, provocar a reflexão sobre o controle social que é a integração da sociedade com a administração pública, no intuito de solucionar problemas sociais, compartilhar conhecimentos com a comunidade e discutir o sistema único de saúde e

a educação popular. Em 2007 o projeto NEPEPS englobou o VPOP<sup>21</sup> criado a partir de uma iniciativa do Ministério da Saúde e que atuou em dezessete bairros do município do Rio Grande. A partir desse momento, mais atores estiveram envolvidos no projeto, como médicos, enfermeiros, engenheiros, psicólogos entre outros.

Atualmente as principais atividades do projeto são o curso “Educação, Saúde e Política, práxis no SUS”. Esse curso acontece a partir do diálogo entre os sujeitos envolvidos no projeto. Existe também um evento chamado de “Enfermagem e Movimento” onde são feitas apresentações dos trabalhos de extensão e um ciclo de discussões com questões variadas.

A partir desses três eixos o projeto realiza oficinas com a comunidade, reuniões com o conselho de saúde, apoio nas passeatas e manifestações, elaboração de fanzines<sup>22</sup> e apoio ao I Fórum Social das Comunidades realizado no Bairro Castelo Branco. Como está voltado para a saúde, discute muito com o povo sobre a necessidade de participar dos conselhos de saúde e reivindicar melhorias para o bairro.

Por fim, o projeto Reciclar é Vida foi criado em 2006. Os atores envolvidos são: técnica administrativa da FURG como coordenadora, dois bolsistas, consultores do NUDESE, e o CAIC. O projeto foi uma iniciativa da coordenadora que ficava incomodada ao saber que a FURG, sendo uma universidade pública, não dava conta dos seus resíduos. O objetivo é, através de uma proposta ambiental, promover mudanças de comportamento e consumo ético, com princípios do cooperativismo e da econômica solidária. Como forma de atuação, a equipe utiliza o método ação-reflexão-ação, com uma intervenção direta da comunidade, promovendo a reflexão sobre os problemas do cotidiano e construindo a partir daí uma nova ação, levando em consideração a realidade atendida.

O Reciclar é Vida se dividiu em duas partes: a primeira é a coleta seletiva de lixo na FURG, quando o projeto distribuiu lixeiras coletivas nos ambientes da universidade e proporcionou curso para as serventes de coleta e separação dos resíduos. O segundo momento é a doação desses resíduos para cooperativas de catadores, que no caso desse projeto é a Associação Vitória da Vila da Quinta. Ao mesmo tempo, foi estimulado que as mães das

---

<sup>21</sup> Vivências em Educação Popular no Extremo Sul do País (VPOP) foi organizado pelos estudantes e professores do NEPEPS pelo qual se buscou construir propostas para inclusão social das classes populares, bem como a transformação acadêmica, aproximando os estudantes e as comunidades.

<sup>22</sup> Fanzine é uma revista editada de forma independente, que assume uma determinada postura política.

crianças do CAIC formassem um grupo, mesmo que informal, para fazer papel reciclado. Dessa forma, elas criaram o Empreendimento Popular Reciclar é Vida, aproveitando o mesmo nome do projeto, cujas atividades do grupo eram desenvolvidas em uma sala do CAIC. Os dois grupos passaram a receber resíduos da FURG.

A partir disso o projeto financiou a prensa, as telas e a máquina de cortar papel para esse último grupo, que hoje só tem uma pessoa. Já para a Associação Vitória, nesse ano foi possível comprar a fragmentadora de papéis, a máquina de corte e vinco, prensa enfardadeira, ferramentas e uniformes, equipamentos estes que geram melhores condições de trabalho. Realizou-se também a construção de boxes na parte interna do galpão da Associação Vitória, para um melhor acondicionamento dos resíduos, racionalizando o trabalho de triagem do grupo que conta com seis componentes, todas mulheres.

Quanto à formação dos grupos, foram realizados cursos sobre triagem de resíduos para a Associação e de reciclagem de papel para o Empreendimento Reciclar é Vida, também sobre auto-gestão e educação ambiental para ambos. Cada um dos grupos conta com um bolsista que uma vez por semana acompanha as suas atividades. A coordenadora acompanha o projeto, que ainda está ativo, mas suas visitas não são tão frequentes.

É possível notar que a organização desses projetos é bastante similar. Envolvem cursos com a comunidade sobre cooperativismo, associativismo e sobre o assunto específico do projeto. Existe sempre um contato dos extensionistas com os grupos, às vezes mais por parte dos bolsistas do que dos coordenadores. O Caso do NEPEPS é menos similar, pois não envolve uma atividade específica, mas sim discussões para conscientização da comunidade. Isso não quer dizer que os outros não considerem essa questão, já que nos seus objetivos, e por vezes nas suas práticas, está presente o processo de conscientização dos grupos.

Com exceção do Projeto NEPEPS que nunca recebeu qualquer tipo de recurso financeiro, todos os demais projetos citados anteriormente envolvem financiamento. Nesse sentido, os extensionistas confirmam aquilo que já havia sido ressaltado pela Pró-Reitora de Extensão e Cultura, ou seja, que o Governo Lula fez com que os projetos tivessem uma expansão. Inclusive, nesse Governo também foram lançados projetos de inclusão social, como o Fome Zero (que abrange acesso aos alimentos, geração de renda, articulação, mobilização e controle social e fortalecimento da agricultura familiar), Bolsa Família, Projeto Moradia, bem como iniciativas que incentivaram a universidade na ampliação dos projetos nesse período, quando o respaldo passou a ser maior.

### 5.2.2 A Extensão na FURG Frente a Uma Concepção Popular

Para entrar especificamente no mérito da extensão-popular, investigando a presença de elementos que se aproximam do construto, penso ser interessante dialogar com os entrevistados sobre essas questões, procedendo a análise do discurso, ao mesmo tempo em que busco resgatar as ideias do aporte teórico dessa dissertação.

As ações de extensão-popular, conforme entendidas a partir do construto delineado no trabalho, valorizam a relação de reciprocidade entre os sujeitos mediante a troca e a produção compartilhada de saberes, mediada pelo diálogo. Freire (2005) diz que o diálogo é a essência da educação como prática de liberdade. Quando se pensa em diálogo, automaticamente pensa-se em palavra; a palavra não é privilégio de poucos e sim direito de todos. É preciso saber que o conhecimento não está em uma só pessoa, ele existe a partir da troca, do compartilhamento. Esse compartilhamento é o que colabora para a emersão dos intelectuais orgânicos, os quais auxiliam num processo reflexivo.

O encontro entre os extensionistas e a comunidade é o início de tudo. Esse encontro procede de duas formas: os extensionistas montam os projetos e a seguir começam a seleção dos grupos e, nesse caso, o projeto inicial é totalmente desenvolvido no âmbito da universidade, chegando à comunidade um conhecimento pronto; ou então integrantes de uma comunidade específica procuram a Universidade para que esta auxilie em suas necessidades. Referente às formas de encontro, o **E9** afirma que *depende muito, mas, na maioria das vezes recebe bem, com um olhar desconfiado, 'será que vão analisar a gente como ETs'. Outros não porque alguém já falou de nós, ou a gente já conhece eles. Tem acontecido muito hoje da comunidade nos procurar, a gente inclusive às vezes, não dá conta. Eles dizem: nós queremos um projeto tal porque a gente precisa resolver isso (E9)*. O outro entrevistado contribui nesse sentido dizendo que: *o Seu Paulo, que era o técnico agrícola do projeto, tipo ele é do Norte (se refere à cidade São José do Norte), teve essa ideia de famílias com mais dificuldades, ele que conhecia, ele que fazia abrir os caminhos, porque o agricultor, de cara, ele é meio desconfiado. Daqui a pouco se chega lá com uma ideia e 'como assim, quem é aquele cara?' Daí se chega assim com alguém tipo o Paulo, 'ah o Seu Paulo eu conheço' e depois eles vão criando uma confiança em ti. (E2)*. O entrevistado **E9** deixa claro o receio da comunidade em ser observada como diferente dos demais, parece estar implícito a essas pessoas que aqueles da Universidade são mais sábios e, portanto, superiores. É o choque inicial entre duas ou mais pessoas que realmente não se conhecem, que são de classes sociais distintas, que possuem

saberes diferentes, conforme o pensamento gramsciano, um com sua filosofia científica e outro com a popular. O impacto só é amenizado quando há uma pessoa para intermediar esse contato, pessoa essa que já conhece a comunidade e os extensionistas. O mesmo acontece quando **E2** comenta que a presença do técnico facilitou o contato. Ele relaciona isso ao fato do *Paulo ser do Norte*, uma cidade pequena em que a maioria das pessoas se conhece. O entrevistado **E9** afirma ainda, em um segundo momento do seu discurso, que uma parcela da comunidade é conhecedora de suas necessidades e vai em busca de alguém que possa orientá-la e essa parcela acaba sendo maior do que a capacidade do projeto em proporcionar atendimento. Fala reforçada por outro entrevistado quando afirma que *a comunidade procura e a demanda é sempre maior do que a gente pode atender (E1)*.

O impacto do encontro inicial é geralmente sentido por todos os sujeitos envolvidos no projeto, sendo consequência do muro que separa universidade e sociedade. *A gente sempre fala na questão dos sem muros, só que esse sem muros não é verdadeiro porque tem as barreiras nossas enquanto seres pensantes, que na realidade eu não concordo muito com isso, e tem as barreiras de como eles nos vêem (E9)*. Com essa exposição fica claro que existe um processo de conscientização por parte do extensionista, não sendo ainda uma conscientização crítica, pois sabe-se que essa conscientização permite uma transformação da sociedade, mas já é um caminho para alcançá-la. O entrevistado tem consciência de que existem as barreiras entre sociedade e universidade. Ele próprio faz a sua separação da sociedade porque, embora diga que não concorda muito com essa ideia, se coloca como *ser pensante*, palavra que no contexto social remete à noção de superioridade de uma pessoa em relação à outra que, nesse caso, não consegue pensar por não estar inserida no meio acadêmico. Isso evidencia que as pessoas que desempenham atividades na Universidade ainda pensam que seus conhecimentos são maiores e mais válidos do que o conhecimento daqueles de fora da instituição, reprimindo a ideia de educação como prática de liberdade e coadunando com a educação bancária. *O contato com o povo é da melhor maneira possível, não tem problema nenhum, é tranquilo, a gente vai pra ouvir solidário com tudo. E temos que utilizar as mesmas palavras pra não ter inibição, choque de cultura. Então a gente se põe no nível deles pra poder trabalhar, pra passar os conhecimentos com maior facilidade. [...] A Universidade é a nata, querendo ou não. Existem situações que o pessoal não se dá conta, por exemplo, como um sujeito não consegue atingir um conhecimento mínimo ali pra produzir o alimento?! (E5)*.

O fato de achar que é preciso se colocar no *nível deles*, já remete a ideia dos extensionistas acreditarem que estão em outro nível, um nível superior, incompreensível para a comunidade. O entrevistado **E5** salienta também que a Universidade é a *nata*, reforçando a ideia do senso comum de que na FURG estão os que mais sabem e os que possuem as respostas aos problemas da comunidade, já que, segundo ele, essas pessoas não são capazes de refletir e tomar consciência de seus problemas. Nesse ponto da análise abre-se espaço para pensar o quão distante a Universidade encontra-se da sociedade, o que colabora para que os projetos, muitas vezes, distanciem-se da realidade do povo. *Ninguém sabe aqui dentro do que o povo necessita, entendeu? Tu propõe um projeto, mas ninguém sabe a necessidade (E5). E a produção tá cada vez mais distante daquilo que as pessoas usam, da realidade das pessoas e do que elas necessitam (E8).*

A comunidade faz o contraponto e se mostra mais próxima da Universidade do que as pessoas que a compõem podem perceber. *Vamo questionar o que tá errado e construir as propostas que a gente defende. Então a gente vai tirar essa visão das pessoas, que elas pensam dentro da própria Universidade, que são acadêmicos, e que são um grupo de pessoas que tiveram privilégios, mais privilégios na situação econômica pra tá dentro da Universidade, que são os donos da bola, e que podem pensar as coisas pras pessoas, e o conhecimento não é propriedade privada de ninguém. O conhecimento tem que ser socializado com as pessoas (R4).* O entrevistado critica a ideia hegemônica de que as pessoas que trabalham ou estudam na Universidade são as detentoras do saber. Ele tem consciência de que essas pessoas ingressaram na universidade, não por serem mais inteligentes, mas sim porque tiveram condições econômicas e sociais que proporcionaram o seu acesso a uma universidade. O entrevistado **R4** questiona sua posição de oprimido, se vê com a mesma capacidade de qualquer outra pessoa e sabe que não chegou à universidade somente por não ter tido as mesmas oportunidades.

A partir do seu contexto social, fica claro que essas oportunidades não chegaram a ele em função das desigualdades e de um pensamento que, como já evidenciado nesse trabalho, reproduz a ideia de que a universidade é local da elite e não do povo. O entrevistado **R4** ultrapassa essas ideias, e manifesta que, do seu ponto de vista, o conhecimento é um direito de todas as pessoas, o qual precisa ser compartilhado já que todos têm a mesma capacidade de aprender e de ensinar. Ele destaca o bom senso que existe no senso comum, iniciando um processo de conscientização que lhe permite criticar sua própria concepção do mundo. Daí o

uso da expressão *donos da bola*, dita para criticar aqueles que elaboram os projetos a partir daquilo que eles próprios consideram que a comunidade quer ou precisa, sem realmente saber se é uma necessidade. O entrevistado **R4** tem consciência de que a comunidade precisa pensar seus problemas ao invés de receber um conhecimento pronto.

Entretanto, alguns extensionistas são sensíveis a esses fatos e conseguem perceber que essas pessoas da comunidade são detentoras de conhecimento e capazes de transmiti-los. *Tu acha que tu vai ensinar alguma coisa e tu acaba aprendendo. São pessoas bem articuladas, fazem reuniões de tanto em tanto tempo, [...] eles sabem o que querem (E6)*. O contexto histórico, social e político do entrevistado o faz supor que o universitário é quem deve ensinar, como fica evidente no início do discurso, mas ao entrar em contato com a comunidade, ele percebe que nela há sabedoria, conhecimento e consciência sobre seus problemas e suas necessidades. Com isso, valoriza o aprendizado compartilhado entre os sujeitos, em que o educador e a comunidade estão juntos num processo dialético, são sujeitos de mudança. Aproxima-se da extensão-popular o fato de o extensionista compreender que essas pessoas têm o que ensinar, pois para que haja uma ação político-pedagógica ambos buscam respostas e juntos produzem significados (FREIRE, 2006b).

As palavras da comunidade evidenciam seus conhecimentos e a busca na realização de seus objetivos. *Eu tava lá no fórum da agricultura familiar, que a gente participa das reuniões, quando eles anunciaram o projeto né, porque na verdade eu já trabalhava sem veneno há muito tempo, há muito tempo já sonhava com produto ecológico, há muito tempo. Só faltava a oportunidade né!? Ai quando eles anunciaram lá no fórum eu falei com o Paulo, ele tava lá e eu disse: Paulo eu tô nessa (R1)*. O entrevistado participa frequentemente de reuniões buscando respostas aos seus problemas. Um fórum é um espaço de discussão pública, geralmente um local de debate, em que soluções são apresentadas, ideias são discutidas. Nesse espaço o entrevistado percebeu a oportunidade de aprimorar e expandir o seu trabalho, no caso a plantação e venda de produtos ecológicos. Ele já tinha conhecimentos sobre a plantação ecológica, mas faltava o desenvolvimento da técnica e fomento para que fosse possível obter as estufas e as sementes, os biofertilizantes, os bioprotetores, necessários para esse tipo de plantação; é isso que ele quer dizer quando fala da falta de oportunidade.

O entrevistado **R1** mostra-se como um trabalhador determinado, que atua e é capaz de refletir sobre as próprias necessidades e atividades. Ele é consciente sobre seu espaço no mundo e, ao se inscrever no projeto, encontra respaldo na ação de extensão da FURG. A

Universidade caminha no sentido da extensão-popular respondendo com um projeto que permite compartilhar e produzir conhecimentos a respeito daquilo que o entrevistado já conhece, mas quer saber mais. A ideia contrapõe a imposição de conhecimento para aquela pessoa e seu grupo, pois através do diálogo busca entender os saberes já existentes, podendo a partir daí criar novos saberes. *Começaram as visitas, a gente visitava as propriedades, nós e o técnico. Não íamos acrescentar grandes coisas, mas, a gente ia aprender também. [...] Os agricultores eles têm outro ritmo né, tu aprende muito com aquele jeito que eles vivem, eles trabalham específico com aquilo, eles entendem muito daquilo. A gente aconselhava, trocava ideias. Em seguida começaram os cursos para eles entenderem como plantar e o que podia ou não usar na plantação (E2).*

Fica evidente que as visitas serviram para nortear as reais necessidades, para que fossem propostos trabalhos de aprimoramento das técnicas e não para manejar ou adaptar o grupo a um conhecimento já pronto. O fato do entrevistado **E2** dizer que os agricultores têm *outro ritmo* pode ser interpretado como uma forma de diferenciar as pessoas que lidam com a terra daquelas que trabalham no meio urbano, mas ainda assim a ideia do projeto é, a partir do saber do povo e da técnica, produzir um conhecimento compartilhado. Destaco aqui um ponto importante do trabalho, a produção compartilhada de saberes, citada por seis dos extensionistas como fundamental para que exista a extensão. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2006b, p. 69).

*A ideia é sempre começar com cursos para que eles compreendam mais as técnicas, mas não aquilo de ficar lá na frente falando e eles só ouvindo, isso não, mas de uma forma bem descontraída. É levar o que a gente conhece e colher deles o que eles sabem, só assim é possível, porque como trabalho de extensão tu não pode chegar com uma pergunta pronta e querer um sim e um não. É preciso captar o que eles querem e aí a troca já está acontecendo (E3).* Apesar da realização de cursos para conhecimento técnico, o entrevistado **E3** deixa claro que o conhecimento não é imposto e sim compartilhado de acordo com as necessidades expostas pelo povo. Aqui existem aproximações de extensão-popular, bem como no discurso de outro entrevistado quando diz que *tem o princípio da educação popular de tu conseguir aceitar que o outro tem conhecimento, que tu não vai transferir conhecimentos, porque para mim um dos grandes equívocos que se tem é que a universidade vai transferir conhecimento, porque ela não transfere, o máximo que ela vai fazer é trocas. E assim, pela nossa*

*experiência a gente recebe muito mais do que a gente pode dar. Cada vez mais eu acredito nisso, a gente transforma inclusive o nosso conhecimento, que é quadrado (E9).*

Diferente de E3, que naturalmente fala da produção de saberes através da comunicação, E9 evidencia a importância de *conseguir* aceitar que o povo tem um conhecimento, mostrando que é preciso um esforço, quando se está embasado na educação popular, para aceitar que não há transferência, mas sim compartilhamento. Claro que o fato desse entrevistado salientar a importância da troca e o entendimento que a universidade não deve levar um conhecimento pronto à comunidade, contrariando o senso comum, fortalece o caminho da extensão-popular na FURG, porque o envolve em um momento de conscientização. Soma-se a isso a ideia de que as ações de extensão realizadas contribuem para a transformação do seu conhecimento, dito por ele como *quadrado*, ou seja, um conhecimento pronto. Esse mesmo entrevistado, que por vezes se vê como um ser pensante, e nesse caso superior, como exposto anteriormente, entende também que a extensão é capaz de transformar os sujeitos. Esse discurso evidencia as contradições existentes nas ações de extensão ao mesmo tempo em que aponta a vontade por parte desse entrevistado que a extensão siga no sentido popular. Isso pode ser reforçado pelas visitas à sala do entrevistado, que permitiram observar que no seu local de trabalho existem diversos banners sobre Paulo Freire, educação popular e extensão-popular.

A relação dialética entre extensionistas e comunidade, o envolvimento ativo dos sujeitos através do diálogo e a reflexão consciente sobre a realidade propiciam que as comunidades formem suas próprias camadas de intelectuais orgânicos. O intelectual orgânico, como lembra Gramsci (1982), tem um envolvimento ativo como construtor e organizador do seu grupo e contribui para que este desenvolva uma consciência crítica. Disso surge a necessidade do contato direto entre extensionistas e comunidade, mediante um movimento dialético contínuo de ação-reflexão-ação proposto por Freire (1983, 2006a), possibilitando aos grupos formar intelectuais orgânicos. Essa relação de proximidade e troca existe entre os sujeitos, podendo ser encontrada em algumas situações, a exemplo deste discurso do entrevistado: *eles tão bastante entusiasmados, e eu ajudo que eles se organizem e tenham a curiosidade de saber mais. Agora eles já querem saber outras coisas, vem a curiosidade do que mais pode ser feito. [...] E eu tô sentindo que tem incentivos de outras coisas, que não são do projeto, mas que o projeto contribuiu para que existisse como a vontade de estudar, de fazer uma faculdade. E as crianças já tão interessadas em pesquisar; virou um processo de*

*conhecimento, e eles têm as sabedorias deles. [...] E eu tenho um contato direto com eles, eu tô envolvida com eles e não paro mais. Eu não me vejo só dando aulas, ou fazendo pesquisa, não!* (E3). Em nenhum momento E3 pensa em fazer por eles, ou que eles não são capazes, ao contrário, o entrevistado percebe e valoriza o conhecimento local, além de incentivá-los a outras descobertas. O contato da comunidade com o extensionista, que nesse caso está presente, está disposto à troca, despertando a curiosidade, o querer saber mais e a vontade de ingressar numa universidade, como exemplificado na seguinte fala do entrevistado: *“eu quero que meus filhos vão pra faculdade, porque eu não pude estudar mas eles podem* (R2).

Quando existe um contato frequente que permite a troca e um envolvimento verdadeiro entre os sujeitos, as ações de extensão tendem a ter características populares. *Eu tava sempre lá no assentamento, eu tava lá direto, todo fim de semana, sexta, sábado e domingo, e aí eu conhecendo, interagindo com eles, fomos descobrindo o que eles realmente queriam. Ai eu disse: dá pra fazer uma coisa bem legal, um projeto legal, e aí que eu tive a ideia de escrever o projeto* (E6). Esse contato e a convivência com as pessoas do assentamento fizeram com que a partir do diálogo com os assentados, o entrevistado entendesse a sua realidade. Foi o resultado da interação dos sujeitos que possibilitou o entendimento de que juntos eles pudessem compreender as necessidades, e a partir disso desenvolver o projeto. Nesses casos, tanto por parte do entrevistado E3 como do E6, a observação permite destacar que suas histórias de vida contribuem para que os projetos caminhem num sentido popular. No caso do E3, ele cresceu no local onde hoje acontece o projeto, as pessoas acompanharam as suas dificuldades de caminhar todos os dias na estrada de chão batido para ir estudar na FURG, depois a Pelotas fazer o mestrado e o doutorado; existe um envolvimento do entrevistado em querer que aquelas pessoas vivam melhor. Em contrapartida, existe uma confiança por parte da comunidade no extensionista. Identifico em E3 um intelectual orgânico, pois se envolve ativamente na vida da comunidade incitando nesta a emersão de outros intelectuais. O entrevistado nasceu e cresceu naquela comunidade e é consciente de suas dificuldades. Busca conhecimento fora, mas, ao mesmo tempo, compartilha conhecimento através de um contato direto com os sujeitos, sendo um agente crítico do ato de conhecer contrapondo os intelectuais tradicionais.

Quanto ao entrevistado E6, o envolvimento não é antigo, mas faz-se importante principalmente porque seu envolvimento é com os assentados do Movimento Sem Terra. São pessoas que, geralmente, sofrem preconceitos por parte da sociedade, fato que ficou claro

durante as visitas ao assentamento. Faço esta colocação não apenas com base nas entrevistas, mas também a partir das conversas informais, da observação e das notas de campo. Muitas pessoas vão de encontro ao MST e, conforme relato dos assentados, *acham que no assentamento ninguém presta*, quando pessoas aproximam-se por amizade, para trocar experiências, para compartilhar conhecimentos, são muito bem vindos e muito bem acolhidos. Foi o que aconteceu com o entrevistado **E6**. O envolvimento dos sujeitos mediados pelo diálogo permite ao extensionista desmitificar a ideia de que o conhecimento popular deve ser desconsiderado, possibilitando um trabalho conjunto entre pessoas que compartilham ideias e, dessa maneira, trabalham o bom senso abrindo caminho à consciência crítica. Ações de extensão pautadas dessa forma encaminham-se no sentido popular.

Em alguns casos, apesar dos entrevistados demonstrarem interesse pela educação popular e se disporem a trabalhar sob essa perspectiva, não é possível identificar a mesma postura dos entrevistados acima. *O projeto de extensão vem como um grande provocador da própria formação. [...] O fato dos estudantes irem até o local onde as pessoas moram, onde os trabalhadores do sistema único de saúde estão in loco e manifestam suas necessidades e dificuldades é o que eu acho que é extensão. O NEPEPS faz extensão ao aproximar teoria e prática e propor alternativas pra prática. [...] Então os estudantes são provocados a pensar sobre isso e propor alternativas (E7)*. A contradição explícita neste discurso está no fato de que o entrevistado se propõe a trabalhar com educação popular, considerando as ideias do Paulo Freire, porém acredita que os alunos, pessoas que fazem parte do meio acadêmico, são provocados a pensar sobre os problemas da comunidade, pessoas que não pertencem ao meio acadêmico, mas responsáveis por encontrar soluções e formular alternativas para os problemas daquela. Os alunos certamente precisam ser *provocados*, ou seja, chamados a pensar sobre os problemas da sociedade, mas a discussão pode ser feita junto àqueles que estão fora da universidade, para que haja troca, diálogo, produção compartilhada de saberes e a partir disso um caminho para a consciência crítica. Entretanto, nesse caso, o discurso aponta que ainda está enraizada a ideia de que aqueles que já estão formados e os que estão se formando são as pessoas capazes de solucionar por elas mesmas os problemas da comunidade.

A mesma contradição pode ser percebida quando o entrevistado diz que: *a gente trabalha com a ideia do Paulo Freire porque ela se aproxima do que realmente a gente acredita, da construção popular, do outro, porque eles têm o que te ensinar e não tem como*

*chegar lá e transmitir: 'não é dessa forma'. A gente tem isso muito claro, então a gente usa muito o método ação reflexão ação: a gente vai, escuta, volta e discute aqui (E9).* O entrevistado coloca que defende a *construção popular* e por isso usa o método do Paulo Freire *ação-reflexão-ação*. Entretanto, no final do seu discurso ele coloca que vai até as pessoas, escuta o que elas falam e, contrariando a ideia do autor citado, o entrevistado volta e discute *aqui*, ou seja, na Universidade, quando poderia discutir *lá*, junto à comunidade. Essas são algumas contradições que a extensão enfrenta.

Outros extensionistas reconhecem que ainda não estão prontos para fazer extensão ou lhes falta aptidão para trabalhar com grupos, fato que segundo eles próprios prejudica a ação de extensão. *É uma dificuldade que eu tenho em trabalhar em dinâmica de grupos, eu não sei trabalhar, não sei organizar, mandar elas trabalharem. E alguns resultados negativos podem ser por isso, é minha desqualificação técnica. E o que falta no grupo é isso. [...] Então esse amparo de infra-estrutura a gente deu, o maquinário não tá instalado, a instalação tá saindo, mas tá lento. Digamos que 70% do que a gente podia fazer, a gente fez. Num outro lado falta trabalhar o grupo, o coletivo, porque eu não tenho essa técnica. Então não tem trabalho muito em coletivo por parte nossa. Então eu vou lá, mas não tenho pulso firme, deveria fazer mesmo reunião, mas tem uma fragmentação forte entre elas que as que têm o nome no estatuto participa e as outras não se sentem à vontade. E eu não consigo obrigar, tem algumas gurias aqui que têm mais dinâmica, eu não consigo. É carente essa questão, hum, da educação popular, aquilo da dinâmica. Elas sentem falta de maior amparo, elas sabem o que querem (E10).* O entrevistado acredita que o maior problema é sua falta de dinâmica em lidar com grupos, porém no discurso, outros pontos são ainda mais inquietantes ao considerar a extensão-popular. Quando ele utiliza a palavra *mandar*, entende que o trabalho do grupo está subjugado a ele enquanto extensionista, e nisso desconsidera a autonomia da comunidade, a sua capacidade de dialogar, de compartilhar saberes, etc. As palavras *mandar* e *obrigar* vão de encontro ao sentido de popular. Reforçam essa ideia as colocações de outro entrevistado quando fala *o que me levou a participar do início do projeto foi pela professora, porque eu gostava das aulas dela e a ficha ainda não caiu (E4).* O entrevistado passa por um processo de conscientização partindo de uma concepção hegemônica, mas sendo capaz de fazer um questionamento pessoal das suas ações e de suas limitações. Nesse caso, encontra-se ainda no estágio da consciência ingênua de acordo com a concepção freiriana, mas inicia uma reflexão sobre suas atitudes.

Essas atitudes interpõem-se na relação entre os sujeitos e são configuradas como barreiras para a extensão-popular. *Teve cursos da FURG aqui, de como separa o lixo, como é que eu vo te dizer, de auto-sugestão, como tu pode trabalhar, como tu não pode. Mas aqui tá precisando disso, organização. Tem que ter alguém organizando até a gente ter autonomia da gente. [...] Mas quantos já passaram por aqui, cada vez vem uma diferente, muda, já quantas que já passaram por aqui, mais de dez. Eles saem, voltam, porque eu acho que eles ficam com raiva, não sei, saem. O trabalho de um fica interrompido, não tem alguém que acompanhe sempre (R6).* O primeiro contato entre os sujeitos foi através dos cursos que o entrevistado, sem saber ao certo o nome, chama de *auto-sugestão*, o que mostra a necessidade de buscar palavras familiares para o diálogo. Apesar dos cursos, o entrevistado enxerga uma falta de comprometimento dos extensionistas envolvidos nesse projeto. As pessoas do grupo se sentem desamparadas e não notam conexão entre elas e todas as pessoas que já passaram por lá. O entrevistado manifesta isso quando julga ser alvo da *raiva* dos mesmos, para ele as pessoas não ficam ali porque sentem raiva do grupo, ou do lugar. Isso se reflete nas atitudes da comunidade que, por não conseguir estabelecer um laço com os extensionistas, mantém-se na defensiva, como afirma **E10** ao dizer que se não vai toda a semana *tu não tem voto. Tipo, faz três meses que tu não vem aqui e agora vais querer te meter! Sabe, elas são assim, eu que vou mais direto, porque é muito na camaradagem eu e elas, mas eu já vi o pessoal daqui (refere-se a FURG) chegar querendo falar as coisas e elas: ah não, tu não vai vim de lá do ar condicionado querer gritar comigo.* O entrevistado **R6** se enxerga ainda como inferior, uma pessoa que *não trabalha em um ambiente climatizado*, mas sim no meio do lixo. Esses são fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho do grupo, *tu vê, há dez anos nós tamo aqui e nós não conseguimos ganhar um salário (R6).*

A persistência em dar continuidade ao trabalho, ainda que com a série de dificuldades que o grupo enfrenta, mostra que essas pessoas percebem alguma modificação em suas vidas e anseiam por maiores mudanças. Quanto a isso Freire (2008), coloca que qualquer compreensão de algo já é importante, porque pode, cedo ou tarde, gerar ação e liberdade.

Além da colocação do autor sobre a importância da consciência das comunidades, é interessante ressaltar que a extensão-popular não tem como objetivo a ascensão social do povo ou a busca de melhores condições de vida mediante o aumento de renda. Isso seria reproduzir as ideias capitalistas de uma educação bancária que põe fim a qualquer forma de consciência crítica. Então quando é falado de mudanças para os sujeitos, não se pensa no

ganho financeiro, mas sim que haja transformações mais profundas capazes de possibilitar autonomia do grupo e contribuição para a caminhada de um mundo mais justo. É resgatar a ideia gramsciana de universidade na sua relação com as massas, no sentido do extensionista contribuir para que a comunidade alcance uma consciência crítica.

A figura abaixo mostra o galpão, as máquinas e a quantidade de lixo disponível para a triagem.



Figura 3: Associação Recicladora Vitória da Vila da Quinta

As máquinas estão no galpão, mas não estão montadas, encontram-se em meio ao lixo da triagem, que deveria estar organizado atrás das grades vermelhas que aparecem na última imagem, para que o salão ficasse com espaço suficiente para o trabalho e para a instalação do maquinário. Como o grupo está com uma quantidade grande de lixo, a acomodação não é viável. Nas visitas ao local foi possível constatar que tal fato dificulta o trabalho, pois as pessoas têm que realizar a triagem no meio das sacolas de lixo e em cima de lixos que ficam soltos pelo galpão. O lixo que está na rua é visto pelo grupo como um problema, porque não é material de trabalho, precisa ser recolhido e o coletor de lixo diário não pode levar. Inclui-se nesse lixo computadores e outros objetos descartados pela FURG, deixados neste local, mas que não podem ser aproveitados pelo grupo. A coleta precisa ser feita pela Secretaria do Meio Ambiente que demora muito para realizá-la. Isso evidencia que, mesmo depois de cinco anos de projeto, ainda não há organização na forma com que o grupo trabalha, além disso, mostra que a FURG encaminha para a associação resíduos que o grupo não aproveita e segundo os relatos, preferia não receber.

Outro aspecto importante presente na figura é o símbolo por trás do nome da associação que fica exposto na placa da entrada do galpão. Esse símbolo faz referência ao gênero feminino e para o grupo representa uma conquista feminina, pois o esforço para fundar e manter a associação foi sempre das mulheres. Fica implícito nos discursos e na trajetória que o grupo prioriza a participação das mulheres. Algumas vezes houve a tentativa de participação por parte dos filhos de algumas delas, mas isso se deu num período curto. Ainda existe a própria representação do lixo como termo pejorativo que representa o sujo, os restos de outras pessoas, que não tem utilidade para quem o detém. Isso ainda está presente na ideia desse grupo e nos próprios extensionistas como explícito na fala do entrevistado: *eu soube que por muito tempo a associação ficou sem ninguém, porque os bolsistas não queriam ir no lixo (E10)*.

Quando esse mesmo projeto envolve outro grupo, já não mais com triagem de lixo, mas com reciclagem de papel, um aspecto se mostra importante: o espaço disponibilizado para o trabalho do grupo é dentro da universidade, numa sala do CAIC. *O grupo começou com quatro e hoje só tem uma. [...] Uma vez eu fui fazer uma palestra, o trabalho do R5 é o papel reciclado né, e eu fui fazer uma palestra do Reciclar é Vida e levei ela junto pra que ela falasse do trabalho dela que resultou do projeto, e ela saiu de lá encantada, que ela disse: imagina, eu tô falando na universidade! Então ela jamais, ela também tinha as barreiras, ela*

*jamais pensaria isso, aquilo pra ela foi o ápice, porque ela jamais se identificaria nisso, ela não consegue nem aceitar os seus conhecimentos e nós também temos as barreiras que não conseguimos chegar lá, então isto é bastante complicado (E9).* O espaço reservado à **R5** dentro da universidade proporcionou a essa pessoa o contato com os acadêmicos da FURG. Através da palestra, ele foi dialogar sobre seu conhecimento e, apesar de se julgar incapaz inicialmente, percebeu que poderia ser ouvido e que o seu saber poderia ser compartilhado. Isso exemplifica as próprias barreiras da comunidade e a capacidade desta em superá-las; não apenas o extensionista tem as suas barreiras, mas também a comunidade num primeiro momento não se vê capaz. A atitude do entrevistado **E9** ter convidado **R5** para falar num espaço de discussão na FURG mostra que ele reconheceu a capacidade dessa pessoa, tanto quanto qualquer outra, de se inserir numa discussão. Portanto, proporcionar um espaço para a comunidade dentro da Universidade estreita a relação da sociedade com a instituição. Aqui são percebidas aproximações à extensão-popular.

Se por um lado **R5** trabalha num espaço universitário e palestra no meio acadêmico, por outro não consegue entender o que seja uma universidade. Ao ser questionado sobre o elo do projeto com a FURG ele respondeu: *ããããã, eu acho assim que eles, ãããã, como eu vou, eu sou meia, eu,..., que eles.* O entrevistado começou a ficar inquieto e se esquivou da resposta. Em seguida passamos a conversar sobre as suas atividades, sobre os passos da reciclagem, foi quando ele se descontraíu e quis mostrar a técnica usada em seu trabalho. A seguir, a figura 3 mostra o processo de reciclagem do papel.



Figura 4: Processo de Reciclagem

Pode ser observado que o fato do entrevistado **R5** ter conhecimento sobre o processo de reciclagem, diferente de mim que desconheço, proporcionou um momento de descontração e grande satisfação enquanto me mostrava seu trabalho. Em cada parte do processo eu era indagada se sabia o que ele estava fazendo naquela fase, quando eu respondia que não, nitidamente ele demonstrava entusiasmo e dizia: *eu vou te ensinar, eu vou te ensinar tudo* (**R5**). O fato de eu não saber as técnicas gerou a oportunidade do **R5** demonstrar seu conhecimento. Foi uma oportunidade de valorizar seu trabalho e de mostrar que aquilo é uma conquista para ele, pois assim como **R6**, destaca que não quer abandonar o projeto. *Eu espero que não pare o projeto. E9 disse que ia vê se conseguia outra pessoa pra me ajudar porque eu tô sozinha. Eu acho que eles já fizeram tudo que podiam* (refere-se ao extensionistas), *a não ser que a E9 consiga outra pessoa pra me ajudar. Porque eu vim, tá foi a Preta a Mara e Eu, depois apareceu mais duas e aí foi diminuindo, porque assim oh, ah, tem umas que pensam que vão ganhar dinheiro, não, não, e eu já fiquei sabendo disso, tá, aí eu entendi. Mas eu não vou embora daqui, só se me manda* (**R5**). O entrevistado acredita que os extensionistas já fizeram o que tinham que fazer: cederam o prédio, maquinário, forneceram cursos para ensinar a técnica. Um bolsista acompanha, mas na sua visão falta apenas conseguir mais pessoas para auxiliar no trabalho. Sozinho o entrevistado não é capaz de

mobilizar outras pessoas no bairro em que mora, por exemplo, para fazer parte do seu trabalho, ficando na dependência dos extensionistas. O entrevistado, de acordo com as ideias freirianas, tem uma consciência ingênua devido à falta de percepção sobre a sua realidade e seus problemas, mostrando-se satisfeito com a situação.

A figura 4 mostra o prédio do CAIC, onde fica a sala de reciclagem e a máquina de cortar. Durante as visitas foi observado que o entrevistado demonstra orgulho em fazer parte daquele espaço. Existe um cuidado especial com as máquinas, pois, segundo ele, são caras e não podem estragar visto que prejudicaria o processo de reciclagem e a finalização. Fica implícito que caso a máquina estrague é provável que o projeto não reponha e tampouco ele. O prédio é seu local de trabalho e também a escola de seus filhos.



Figura 5: Prédio CAIC e máquina de corte

Enquanto parte desse projeto supracitado acontece dentro da universidade, em outros casos permanecem as barreiras, inclusive físicas, o que por vezes incomoda e gera indignação na comunidade. *Olha, eu acho que essa relação tem que ser mais ampliada, mais conjunta, de mais respeito e parceria, principalmente quando se fala em relação aos projetos. Porque a universidade tem inúmeros projetos ali dentro, e um bairro como o nosso, que tá a quinhentos metros do Campus Carreiros, a universidade deveria ter essa concepção de criar projetos, oficinas de capacitação, formação, qualificação do trabalhador, buscar salas dentro da universidade e propriamente dito do CAIC com cursos de carpinteiro, de marceneiro, de economia solidária. É que no papel eles têm, mas na prática a gente não participa, não chega aqui. A gente gostaria que tivesse bem mais ampla essa relação. [...] E dentro da universidade eu não tenho muito a simpatia do setor acadêmico, lá eu tenho algumas rejeições lá dentro porque eu já bati forte, de vez em quando eu vou lá e bato forte lá dentro. Já fizemos passeata lá na universidade questionando aquele portão fechado pra*

*comunidade, que de vez em quando abre, mas tá mais fechado do que aberto. É só pra quem tem chave, o pessoal lá de dentro (R4).* O entrevistado aponta a indignação da comunidade quanto à relação sociedade e universidade. O início de seu discurso reflete a necessidade de mudanças nessa relação mediante um trabalho conjunto, com *respeito e parceria*, características que precisam estar presentes nos projetos. Uma das críticas destas pessoas é que fisicamente a universidade está ao lado do bairro que moram e mesmo assim mantém as portas fechadas para o povo, evidenciando que ali não é o local deles. O saber produzido na Universidade não chega naquele local, sendo que as salas de aula, conforme o discurso do entrevistado, não são para as pessoas da comunidade. De forma geral, o mais próximo que aquelas pessoas chegam à universidade é através dos filhos que estudam no CAIC, daí a fala do **R4** em salientar esse espaço. Fica claro que a comunidade espera fazer parte da instituição, quer se fazer presente, e mais, espera que FURG note a sua presença.

O entrevistado, com características de intelectual orgânico, enxerga as contradições e briga para romper os obstáculos; como consequência, sente a rejeição. Essas características são reconhecidas e admiradas pelo extensionista ao dizer que *R4 é engajado, sabe o que quer e luta por isso. Ele tem um ranço com a academia porque na maioria das vezes o pessoal vai lá fazer trabalhos e projetos, e pra eles da Castelo não muda nada (E8).* Embora o bairro no qual **R4** está inserido tenha tido vários olhares da universidade, ele indica um como essencial. *O VPOP se inseriu junto com nós e a gente que se sentia isolados na nossa luta e eles vieram junto com nós e aderiram junto e conseguiram fazer o primeiro fórum da zona oeste ali, né criamos varias coisas, passeata na Socoovisky, se uniu vários movimentos, vários seguimentos, foi muito bom (R4).* Aqui é possível encontrar correspondência com a ideia de extensão-popular no sentido de mola propulsora na participação ativa da comunidade através de uma mobilização e organização política onde os conhecimentos são desmitificados ao mesmo tempo em que se (re)criam num processo dialógico e dialético. A figura 5 abaixo mostra a sede da Associação de Bairro Castelo Branco II e a bandeira dos movimentos populares.



Figura 6: Sede da Associação de Bairro Castelo Branco II e Bandeira dos Movimentos Populares

Na sala é possível ver uma faixa comemorativa dos quinze anos da associação remetendo a um período de lutas e conquistas. A outra imagem mostra a Bandeira da Central de Movimentos Populares com fundo vermelho, que é a cor historicamente ligada a posições revolucionárias, transformadoras. A bandeira vermelha é um símbolo associado com movimentos de esquerda. As letras estão sobre o fundo branco que remete um apelo à vida, à paz, ao futuro, à disposição de luta. Esses sinais de luta estão também presentes no Assentamento Conquista da Liberdade como mostra a figura 6 a seguir.



Figura 7: Assentamento Conquista da Liberdade em Piratini

Existem bandeiras vermelhas em todas as estradas dentro do Assentamento, bem como placas de madeira exclamando a luta pela reforma agrária, a vontade de ocupar as terras para produzir e a necessidade de, em alguns casos, resistir. O logotipo da Cooperativa tem o símbolo do cooperativismo, um sol com dez letras S, representando o socialismo, e uma cerca arrebitada que remete à invasão. O povo do Assentamento é consciente de quem é e do que quer. Por isso, muitos projetos são realizados com eles, mas no geral a partir das suas necessidades específicas.

Segundo o Entrevistado **R3**, muitas pessoas procuram o Assentamento para fazer trabalhos de conclusão de curso e elaborar suas dissertações e teses; ele inclusive algumas vezes assiste às defesas. Mas os resultados desses trabalhos raramente chegam até eles. Muitos projetos de extensão também são feitos no local, porém, são desenvolvidos a partir de alguma ausência observada em conjunto, mediante diálogo entre sujeitos. O entrevistado afirma saber o que é uma universidade, comenta sobre as atividades de pesquisa, ensino e extensão e por vezes frequenta a instituição. Ele expõe que a universidade não está pronta para as ações extensionistas, porque os professores querem apenas fazer pesquisas, fato

criticado por ele, já que, na sua opinião, essas ações poderiam contribuir efetivamente com a comunidade.

Num determinado momento da nossa conversa, quando eu utilizo a palavra universidade para me referir ao contato dos assentados com a instituição e para falar sobre o projeto da FURG, ele diz não entender o porquê de eu falar universidade, já que ela está distante dele. Do seu ponto de vista, as pessoas vão ao assentamento desenvolver um trabalho, mas por vontade própria, porque existe um interesse individual daquela pessoa em trocar conhecimentos com eles. A maioria dos contatos entre os assentados e os extensionistas acontece através de cursos que lhes são bem vindos, pois, como o principal trabalho deles é com o leite, as palestras sobre higiene e boas práticas da produção leiteira amplia seus conhecimentos. Assim, como citei anteriormente que o entrevistado **R4** tem características de um intelectual orgânico, **R3** também apresenta essas características; mesmo depois de assentado, continua visitando outros acampamentos do MST para ajudá-los na organização e com outras questões específicas.

Nesse mesmo caminho, cabe destacar o entrevistado **R1** que, muito antes do projeto acontecer, já vislumbrava melhorias para a comunidade, e com o início dele suas ações ficaram ainda mais acirradas. *Isso daqui começou com a FURG, sem a FURG não teria nada. Mas e quando o projeto acabasse? Porque o projeto é por um ano, dois. Por que como que tu vai investir se tu não ganhou dinheiro? Porque os produtos são caros, não são baratos. Então por isso que tem a Feira, pra ti poder continuar. E depende, se a família acha que não precisa, que não pode, que não quer, não tem problema. [...] Então a gente não quer perder esse espaço, nunca a gente faltou, nem com temporal (R1).* Esse entrevistado reconhece a importância da Universidade para o início do projeto e sempre esteve preocupado com o futuro da sua comunidade quando o projeto acabasse. Disso resulta a seriedade despendida à Feira, pois este foi um espaço conquistado por eles para a comercialização dos produtos, produção de renda e novos investimentos. A figura 7, a seguir, apresenta as duas bancas da Feira em São José do Norte e a estufa para plantação.



Figura 8: Feira Ecológica em São José do Norte e Estufa para Plantação

As imagens mostram claramente a conquista desses pequenos agricultores; apesar de serem poucas bancas, são de grande importância, visto que antes da organização da Feira, o excedente da produção não era aproveitado. A estufa foi concedida através do projeto, porém apenas para quatro pessoas. O entrevistado é um dos que recebeu e espera a renovação do projeto principalmente para que os outros do grupo também possam receber. O nome do projeto, Agricultura Ecológica Urbana e Periurbana, indica que está voltado para o povo da cidade e das redondezas, com isso exclui aqueles cujas plantações estão afastadas. Ainda assim **R1** auxilia essas pessoas, inclusive compartilhando espaço na Feira.

O projeto representa para a comunidade a possibilidade de mudanças, uma vez que acontece em São José do Norte, onde a produção de cebola é a principal atividade (praticamente a única) dos agricultores. Por conta disso o entrevistado salienta: *eu sempre amei trabalhar com solo, com a planta, com chão só que a gente não vive bem, não tem como. Plantar cebola do jeito que tá, porque aqui a cebola é exploração direto, direto, direto, direto, não tem mais como mudar uma tradição que sempre foi assim. Pra tu mudar tu tem que começar com coisa nova, tem que plantar abóbora, cenoura, qualquer outra coisa, mas não dá pra mudar com a mesma cultura (R1)*. É evidente o gosto que ele tem pelo seu trabalho e a consciência quanto às dificuldades existentes com a principal atividade da região, motivo da busca pela produção ecológica. Muito ele discutiu e batalhou para diminuir os problemas com os atravessadores, já que esses se apropriam do talão de vendas colocando o preço conforme seu interesse. A essa luta, **R1** acrescenta o compromisso de buscar na comunidade novos participantes para o projeto e ajudá-los no processo de inserção.

A exposição dos entrevistados no decorrer do texto aponta a importância da comunicação entre os sujeitos, do compartilhamento de saberes e da relação dialética entre extensionistas e a comunidade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo não se restringe apenas à resposta de uma pergunta. Ele busca refletir sobre questões inquietantes não somente para mim, mas para todos aqueles que buscam um mundo mais justo. Após o diálogo com minha orientadora sobre as questões que poderiam ser discutidas nesse trabalho, alguns assuntos apresentaram-se instigantes, enquanto outros foram se distanciando. Nesse processo um ponto se destacou como inquietante: a relação da universidade com a sociedade e suas ações de extensão. Voltei imediatamente ao meu tempo de graduação na universidade e me questioneei quanto ao fato de conhecer tão pouco sobre extensão estando em uma universidade pública. Essa inquietação foi ampliada quando, fazendo parte de uma pós-graduação também pública, o conhecimento sobre extensão universitária continuou superficial. A partir disso o tema foi escolhido.

As ideias iniciais restringiam-se a um estudo do conceito da extensão, uma vez que se tratava de uma questão polêmica e muito discutida. As contribuições na defesa do projeto colaboraram com o foco do tema, que até o momento estava muito amplo. Daí surgiu o caso a ser estudado neste trabalho: a extensão-popular.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco 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 pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90).

Entendendo a extensão como parte de uma relação mais ampla, que envolve universidade e sociedade, se faz necessário retomar essa relação. A universidade historicamente é um espaço privilegiado de construção de saberes, a qual influencia e é influenciada pela sociedade a que pertence. Estas instituições, como reflexo de aparelhos do Estado e da sociedade, são permeadas de contradições. Surgiram com a finalidade de produção, armazenamento e difusão científico e tecnológico, bem como na formação de elites dirigentes, selecionando os quadros para direção do Estado e das empresas. Desde a sua criação, a universidade buscou criar e transmitir saberes, acompanhando as transformações sociais e tentando adaptar-se à época. Apesar das tentativas de adaptação, por ser apropriada

pelo capital e direcionada aos interesses dominantes, incorrem nos padrões de burocracia e fragmentação do conhecimento impostos pela modernidade.

Através do ensino e da pesquisa, o que a universidade está fazendo é conhecer aquilo que já é conhecido e (re)produzir o conhecimento aceito, sendo por isso que ela mantém o *status quo* e não gera mudanças significativas, transformadoras. Num momento em que as universidades respondem aos interesses capitalistas, direcionadas principalmente aos objetivos da classe dominante, é importante buscar alternativas que colaborem para uma prática inversa a esta. Por vezes a universidade é capaz de contrariar o senso comum e incorporar as demandas das classes oprimidas, como é o caso da extensão-popular.

A extensão-popular propõe uma *negação*, porque coloca a comunidade como o lugar privilegiado do conhecimento. O que pode representar um rompimento com a lógica do poder. Não me refiro à extensão assistencialista ou à prestação de serviços que ocorre nos espaços acadêmicos sem aproximação com a realidade social da população. Refiro-me sim às atividades de extensão-popular que propõem uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade. A extensão-popular, integrando a educação como um processo político-pedagógico, pode ser importante na superação da situação de opressor e oprimido, pois através de atividades realmente conectadas com as necessidades sociais tem condições de auxiliar as comunidades na busca da consciência crítica, que como afirmam Gramsci e Freire, é o primeiro passo da libertação. Estes autores ajudaram a pensar a universidade como um espaço para atos éticos e políticos, pois para eles não havia educação neutra; a educação é um ato político que pode contribuir para a transformação da sociedade e dos homens, bem como levar à libertação da humanidade.

A partir dessas ideias, defini como principal objetivo compreender as categorias de Paulo Freire e Antonio Gramsci que contribuem para delinear o construto extensão-popular e investigar sua expressão nas práticas da FURG. Com esse objetivo, o estudo direcionou-se para um sentido teórico-empírico. Teoria e prática se complementam. As disciplinas do mestrado colaboraram na apresentação dos autores e a pesquisa bibliográfica auxiliou na busca do arcabouço teórico utilizado, fundamental para dar suporte ao estudo. A partir disso, o estudo da obra de Freire e Gramsci delinearão os caminhos por mim percorridos. Somei a esses autores alguns estudos que discutem a extensão no Brasil desde seu surgimento.

Reconheci que a extensão-popular é parte de um processo político pedagógico que envolve a educação. Entendendo-a como contraditória, capaz de manter os interesses dos

dominantes ou colaborar na busca da consciência crítica da comunidade, optei por um método de análise que me permitiu ir além das falas dos entrevistados, buscando o que estava nas entrelinhas, no dito, no não dito e no já dito. Por isso optei pela Análise do Discurso. Os discursos dizem muito mais do que o enunciador pretendia dizer, pois o sujeito é histórico e social, está inserido em um contexto (ORLANDI, 2003). A autora afirma que a Análise do Discurso

consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2003, p.34).

Com o aumento expressivo de investimentos nas ações de extensão no Governo Lula, 298 projetos foram cadastrados pela FURG em 2010; destes selecionei cinco com base nas categorias que formaram o construto e em função do tempo para a realização da dissertação. O estudo exigiu um aprofundamento de forma que não foi possível expandir o número de projetos. Os documentos auxiliaram na construção da história da FURG e da sua extensão universitária e a análise foi empreendida mediante a observação, as notas de campo e as entrevistas.

O estudo permitiu perceber que a extensão, entendida como parte do processo educacional, não é vista de forma linear, ainda que analisada em uma única instituição as contradições são evidentes. Embora tenha identificado barreiras e percebido que existe um longo caminho a ser percorrido, foi possível, através de um olhar mais profundo, identificar alicerces que permitem pensar que a universidade representa uma esperança nos espaços onde se situa.

A elaboração dos projetos evidenciou a contradição existente na extensão. Alguns extensionistas enxergam a universidade como detentora de um saber e acreditam que o conhecimento deve sair pronto desta, sendo apenas transmitido às pessoas. Por isso elaboram seus projetos sem qualquer participação da comunidade, a partir do que pensam ser necessário para essas pessoas. Está inculcado neles que seus conhecimentos são válidos, enquanto a comunidade nada sabe e nada tem a ensinar. Essa questão é latente e por isso preocupante, pois se coloca como o principal impedimento para a produção compartilhada de saberes, já que inibe o diálogo, aumenta a distância e com isso impede o envolvimento e a troca.

Em algumas situações, o extensionista, através do seu discurso, se diz comprometido com a extensão-popular, exaltando as categorias do construto. Porém, dominado pelo pensamento hegemônico, direciona suas ações calcadas nesse pensamento. Iniciam as atividades com a perspectiva de trabalhar com a comunidade instrumentos de mudança, contudo, isso se perde e o projeto continua com a forma hegemônica de extensão.

No entanto, no decorrer do estudo foi possível perceber a capacidade de alguns extensionistas desmistificarem a relação unidirecional do conhecimento em que apenas uns sabem e outros não. Nesse aspecto, a elaboração dos projetos procedeu com a participação direta da comunidade, dialogando sobre as suas necessidades e compartilhando conhecimentos. Ao agir desta forma, esses extensionistas colaboram para que a comunidade desenvolva uma consciência crítica sobre seus problemas, apontando um horizonte para a contra-hegemonia.

A análise a partir do construto extensão-popular permitiu identificar juntos aos extensionistas aqueles que se aproximaram das características do intelectual orgânico; isso foi visto nos casos em que existiu comprometimento e um contato permanente com a comunidade. Ele compartilha dos anseios do povo porque, uma vez envolvido, os anseios passam a ser seus também. Apesar de ter identificado esta característica em poucos extensionistas entrevistados, nota-se que estes podem vir a estimular os demais extensionistas configurados como intelectuais tradicionais; são os intelectuais orgânicos identificados nas ações de extensão que podem provocar mudanças dentro da universidade, fazendo com que a luta por uma extensão, que não aquela hegemônica, passe a ser legítima.

As contradições estiveram evidentes também na comunidade. Alguns representantes das comunidades têm consciência da sua realidade e dialogam com os extensionistas sobre suas necessidades e sobre o que esperam das ações de extensão. Eles são capazes de criticar o senso comum e questionar sua concepção de mundo. Algumas vezes essas críticas, como percebido nas entrevistas, estendem-se às ações da universidade: a falta de diálogo, o não compartilhamento de saberes, as pesquisas alienadas, as ações de extensão desprovida da realidade popular são aspectos ressaltados pelos representantes como falta de comprometimento da universidade com a sociedade. Cabe destacar também que os representantes das comunidades que já participavam de movimentos sociais, apresentaram uma consciência crítica e um pensamento contra-hegemônico proveniente da sua participação nas lutas contra-hegemônicas já existentes na sociedade. Devido a participação em processos

dessa natureza, estas pessoas têm um maior engajamento com os projetos e criticam o fato de a universidade ainda não estar voltada às comunidades. Os movimentos sociais e as lutas populares são espaços de formação ético-política que ameaçam a hegemonia. As pessoas envolvidas nesses espaços desenvolvem um pensamento contra-hegemônico e, portanto, como sujeitos inteiros, têm esse pensamento presente em todas as suas ações, colaborando para um pensamento contra-hegemônico na extensão.

Os muros, como falam os interlocutores, estão sendo quebrados, mas ainda estão lá. Inverte-se a lógica da universidade quando um representante da comunidade é convidado a trabalhar no espaço acadêmico e a compartilhar suas práticas neste local, como aconteceu em um dos projetos.

Entretanto, pode-se ressaltar que uma minoria desenvolve a consciência crítica já que foi percebido neste estudo, que muitos dos sujeitos da comunidade não têm percepção da própria realidade. O que decorre a partir disso é o predomínio de uma consciência ingênua, sendo que, na maioria das vezes, a comunidade aceita o conhecimento pronto sem questionar as ações da universidade, coadunando com o *status quo*. Ao prevalecer ações de extensão hegemônicas, é visto que não colaboram para a emergência da consciência crítica, pois inibem principalmente o diálogo entre os sujeitos.

Dessa forma, é possível afirmar que os elementos de extensão-popular estiveram presentes nos projetos de extensão analisados, porém mais evidentes em alguns do que em outros. Embora esses elementos tenham sido identificados, mostraram-se enfraquecidos porque acontecem de maneira isolada. É verdade que quanto mais os sujeitos superam as barreiras que separam extensionistas e comunidade, mais evidentes são as categorias do construto, uma vez que maior é o diálogo, o compartilhamento de saberes e a possibilidade de surgirem intelectuais orgânicos, mas raras vezes isso acontece.

Portanto, ao revisar o construto extensão-popular criado neste estudo, faz-se possível afirmar que suas categorias estão presentes, embora não aconteçam de forma plena. Identifiquei que alguns extensionistas acreditam na comunicação e na produção compartilhada de saberes enquanto outros não conseguem perceber a importância dessas categorias. Ainda consegui identificar características de intelectual orgânico tanto nos extensionistas quanto nos representantes das comunidades, em especial naqueles que já estavam envolvidos em outras lutas contra-hegemônicas da sociedade.

Além disso, o campo contribuiu para dar visibilidade a dimensões que não são consideradas no aparato organizacional da Universidade em suas discussões e formalizações sobre as atividades de extensão. A consideração a estes elementos mostra à Universidade, em termos muito claros e “populares”, no sentido de Dussel (1977), o imenso desafio que lhe afronta. Um exemplo disso é a **esperança** do povo, já que a maioria dos representantes afirmou que acredita que a instituição irá um dia proporcionar mudanças profundas à sociedade. Isso remete à **utopia** freiriana, que embora seja um processo longo que se dá a partir do sonho e da imaginação, representa uma das possibilidades de transformação do mundo. Para Freire (1996) a utopia não é algo impossível de ser alcançada porque embora seja um sonho, é um sonho entendido como mobilizador para a criação de um mundo melhor, ou seja, a utopia freiriana é o inédito viável.

A ideia de transformação do mundo leva a outra categoria: uma **sociedade justa**, que é anseio de todos os entrevistados desse estudo. Ainda cabe destacar uma categoria importante que pode ser incluída no construto: a luta contra-hegemônica. Dessa forma, ao resgatar os elementos do construto e perceber que outras categorias poderiam complementá-lo entendo que todos esses elementos são parte de um processo que, sendo hegemônico, enfrenta a contradição. Nesse sentido, a contradição é um momento de luta contra-hegemônica importante para que se alcance mudanças significativas para a sociedade.

Ainda assim, fica evidente a crítica feita ao longo deste trabalho: embora haja indícios de uma extensão-popular, a universidade ainda não conseguiu abrir suas portas para manter um diálogo permanente com a sociedade ao ponto que as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam voltadas aos anseios do povo. Se os projetos passam pelas pessoas e não contribuem para uma reflexão capaz de aflorar a consciência crítica, então continuarão apenas com indícios de extensão-popular predominando a forma hegemônica de extensão assistencialista ou prestadora de serviços. Da mesma forma, a extensão permanecerá com o espaço que ocupa atualmente, ou seja, sendo considerada menos importante que ensino e pesquisa.

As entrevistas mostraram que na maioria das vezes os professores e técnicos da Universidade não têm interesse em realizar ações de extensão porque é uma atividade trabalhosa e que não enriquece o currículo. A forma como a extensão é organizada nas universidades faz com que essas atividades sejam desenvolvidas por uma minoria de professores, técnicos e alunos. A avaliação das universidades e dos docentes privilegia a

quantidade ao invés da qualidade, exigindo uma pontuação que não é obtida através de ações de extensão; isso contribui para que muitos se afastem dessas atividades. Também o fato de muitas vezes não haver bolsas para extensionistas, faz com que os acadêmicos dediquem-se apenas ao ensino e à pesquisa.

De qualquer forma, é importante destacar que a FURG não se relaciona com o município do Rio Grande somente através das suas ações de extensão. A universidade possui uma importante relação com a cidade evidente nas suas ações desenvolvidas e na dinamização cultural local, através dos Museus, da Feira do Livro, de cursos e palestras que envolvem a cidade e da sua relação com o setor pesqueiro e com as indústrias locais. Além disso, a FURG pode desenvolver um importante papel no atual momento de desenvolvimento pelo qual Rio Grande está passando, por exemplo, colaborando na capacitação da população rio-grandina.

Refletir sobre as questões da extensão da forma como se apresentam significa pensar em novas ações mais comprometidas, mais envolvidas com o povo e realmente libertadoras. Extensão faz parte da educação, pode aproximar universidade e sociedade e proporcionar a emancipação do povo, dar fim aos muros que se põem como barreiras a um caminho transformador.

Estas questões levantadas ao longo do trabalho serão ainda mais aprofundadas, deixando esse estudo como introdução ao assunto, que ao menos por desejo desta pesquisadora, será ainda muito explorado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cleuza. Engenharias e Ciências Exatas. In: ALVES, Francisco das Neves (org). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ALVES, Francisco das Neves. Ciências Humanas. In: ALVES, Francisco das Neves (org). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **La Universidad Latinoamericana Ante Los Retos del Siglo XXI**. Ciudad Universitária, México: Uducal, 2003.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro Editora Vozes, 1996.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de dezembro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 8 maio 2010.

\_\_\_\_\_, Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 março 2010.

\_\_\_\_\_, Decreto-lei n.252, de 28 de fevereiro de 1967. Fixa Princípios e Normas de Organização Para as Universidades Federais e dá Outras Providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229>. Acesso em: 18 de março de 2010.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.4.404, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 25 março 2010.

\_\_\_\_\_, Lei n.5.540, 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm). Acesso em: 21 março, 2010.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92). Acesso em: 25 março 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo, 1994.

CAREGNATO, Rita; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & contexto – Enfermagem, v. 15, n 4, 2006 doi: 0.1590/S0104-07072006000400017.

CARVALHO, Vilma. Sobre Construtos Epistemológicos nas Ciências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.11, n.4, 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01041692003000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01041692003000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 maio 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLE, Christophe, VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs) **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

COPSTEIN, Raphael. **O Trabalho Estrangeiro no Município do Rio Grande**. In: Boletim gaúcho de Geografia, nº4. Porto Alegre, 1975.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Lei 5540/68 - A Reforma do Ensino Superior: um projeto de hegemonia**. Sequência (Florianópolis), Florianópolis - SC, v. 23, p. 85-95, 1991. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/1/articles/473/public/473-487-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 junho 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Superior no Octênio FHC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 junho 2010.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana vol. IV: Política**. São Paulo: Loyola, 1977.

FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade Brasileira: em busca de sua identidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FLÔRES, Onici *et al.* **Teorias do Texto e do Discurso**. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão**, 2006. Disponível em <[www.pr5.ufrj.br/doc.gtflex-revisado.doc](http://www.pr5.ufrj.br/doc.gtflex-revisado.doc)> Acesso em: 26 abril 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro Editora, 2008.
- FURG. **Diretoria de Extensão**. Disponível em: <<http://www.diex.furg.br/pagina/index.php?s=comite>>. Acesso: 15 fev 2011
- \_\_\_\_\_. **ESANTAR**. Disponível em: <<http://www.furg.br/esantar>>. Acesso em: 28 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **NUDESE**. Disponível em: <[http://www.nudese.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=section&id=2&Itemid=4](http://www.nudese.furg.br/index.php?option=com_content&view=section&id=2&Itemid=4)>. Acesso em: 10 fev 2011.
- \_\_\_\_\_. **ESTATUTO**. Disponível em: <<http://www4.furg.br/paginaFURG/arquivos/menu/000000208.pdf>>. Acesso: 15 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2010**. Disponível em: <[http://www.pdi.furg.br/pdi/images/pdi2007\\_2010.pdf](http://www.pdi.furg.br/pdi/images/pdi2007_2010.pdf)>. Acesso em: 28 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **Plano Político-Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.pdi.furg.br/pdi/images/ppp.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **PPP-PPI**. Disponível em: <[http://www.pdi.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11%3Anoticia-1&catid=3&Itemid=4](http://www.pdi.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11%3Anoticia-1&catid=3&Itemid=4)>. Acesso em: 28 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura**. Disponível em: <<http://www.proexc.furg.br/pagina/?s=apresentacao>> Acesso: 15 fev 2011.
- \_\_\_\_\_. **Regimento Interno**. Disponível em: <<http://www4.furg.br/paginaFURG/arquivos/menu/000000209.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2011.
- \_\_\_\_\_. **REUNI**. Disponível em: <[http://www.reuni.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5&Itemid=8](http://www.reuni.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=8)>. Acesso em: 29 jan 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1986.
- GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- GEORGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da pós-modernidade. In: SOBRINHO José Dias & RISTOFF, Dilvo I. (org.) **A universidade Desconstruída – avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas de Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

- \_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GRUPO DE PESQUISA EM EXTENSÃO POPULAR, 2009. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/noticias\\_e\\_eventos/evento\\_%20projeto\\_seminario\\_extelar.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/noticias_e_eventos/evento_%20projeto_seminario_extelar.pdf)>. Acesso: 16 Ago 2010.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna (EDS.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005.
- GURGEL, Roberto Mauro Rocha. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará: 1986.
- \_\_\_\_\_. Extensão Universitária e Saber Popular. In: MELO NETO, José Francisco (org.) **Extensão Universitária – diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002.
- JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade: a singularidade do caso Português**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- JESUS, Antônio Tavares. **Educação e Hegemonia no Pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- JOIA, Luiz Antonio. Geração de Modelos Teóricos a Partir de Estudos de Casos Múltiplos: da teoria à prática. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.) **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-relatorio\\_tecnico](http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-relatorio_tecnico)>. Acesso em: 20 janeiro 2011.
- LAMPERT, Ernâni. **Universidade, Docência e Globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MAGRONE, Eduardo. **Gramsci e a Educação: A Renovação de uma Agenda Esquecida**. Cad. Cedes, Campina, Vol 26, n. 70. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a05v2670.pdf>>. Acesso em: 24 abril 2010.
- MANACORDA, Mario. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. Disponível em: <<http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>>. Acesso em: 12 julho 2010.
- MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Extensão universitária e produção do conhecimento**. Conceitos (João Pessoa), João Pessoa - PB, v. 5, n. 9, p. 13-19, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Extensão Universitária é Trabalho**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade, Ciência e Cultura no Pensamento de Anísio Teixeira. In: **Revista de Comunicação, Cultura e Política**. Alceu. Vol4, n. 7. 2003. Disponível em: <<http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu-n7-Mendonca.pdf>> Acesso em: 24 Agosto 2010.
- MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MESQUIDA, P. ROSSETE, Silvana Rodrigues. PASCHOAL, Geralda de Fátima. **Paulo Freire e Antonio Gramsci ou a Filosofia da Práxis na Ação Pedagógica**. In: VI Educere - Congresso Nacional de Educação - Práxis, 2006, Curitiba. Praxis. Curitiba: Champagnat, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&Itemid=298](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298)>. Acesso em: 26 maio 2010.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo. MORAES, Joysi. FLORES, Rafael Kruter. **Bloch, Gramsci e Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. 7, p. 448-471, 2009.

MOVIMENTO ESTUDANTIL POPULAR REVOLUCIONÁRIO. **A Universidade Latino Americana e as Históricas Bandeiras do Movimento Estudantil**. 2009. Disponível em: <<http://mepr.org.br/siteantigo/jornal/jep6/universidade.htm>>. Acesso em: 24 ago 2010.

NOSELLA, Paolo. **A Escola em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NUNES, Claudio Omar. Ciências Sociais Aplicadas. In: ALVES, Francisco das Neves (org). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2010. Disponível em: <[http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/projetos/mostraProjeto.php?id\\_projeto=14](http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/projetos/mostraProjeto.php?id_projeto=14)>. Acesso: 30 nov 2010.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5 Edição. Campinas: Pontes, 2003.

PEREIRA, Darlene Torrada. **O Compromisso Social da Universidade: Um Estudo Sobre A Extensão na Fundação Universidade Federal do Rio Grande**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Social, Escola de Serviço Social, UCPEL, Pelotas, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História da Indústria Sul-Rio-Grandense**. Porto Alegre: Riocell, 1985.

PINTO, Álvaro Vieira. **A Questão da Universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PLANO DE GOVERNO LULA, 2002. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww1.uol.com.br%2Ffernandorodrigues%2Farquivos%2Feleicoes02%2Fplano2002lula.doc&rct=j&q=PLANO%20DE%20GOVERNO%20LULA%202002&ei=IM3tTPyWHYP6lwfSt6G2DA&usg=AFQjCNEUkdK24VIUOqeARMUOGhhM1DZoRQ&cad=rja>>. Acesso: 20 out 2010.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2000-2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>> Acesso: 26 abril 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. **Informativo municipal**, 2011.

- RIBEIRO, Darcy. **A universidade Necessária**. 3a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Aos Trancos e Barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Universidade Para Quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- RIBEIRO, Kátia Suely. Fisioterapia na comunidade: a possibilidade de mudanças na formação acadêmica a partir de um projeto de extensão universitária. In: MELO NETO, José Francisco (org). **Extensão Universitária – diálogos populares**. João Pessoa: Editora UFPB, 2002.
- ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Enio Waldir. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: SILVA, Enio Waldir; FRANTZ, Walter. **As Funções Sociais da Universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- \_\_\_\_\_. Enio Waldir. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. Tese de doutorado em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre/RS, 2003.
- STAKE, Robert. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna (EDS.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005.
- TAUCHEN. Gionara. **O Princípio da Indissociabilidade Universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. Tese de doutorado em Educação, PUC, Porto Alegre/RS, 2009.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: perspectivas e possibilidades**. Educação (UFAL), Maceió/AL, p. 73-79, 1999.
- TEIXEIRA, Aloísio. A universidade Brasileira e os Desafios do Século XXI. In: **Revista Princípios**. N.100. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://fmauriciograbois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=216&id\\_indice=1885](http://fmauriciograbois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=216&id_indice=1885)>. Acesso em: 20 abril 2010.
- TORRES, Luiz Henrique. **Memórias do cais: o Porto Velho do Rio Grande**. Rio Grande: FURG, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e método**. 2 ed. São Paulo: Bookman, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O Que é Universidade?** 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO PARA OS EXTENSIONISTAS**

Data: / /

**IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome

Formação

Titulação

Departamento que faz parte

**Questões Gerais**

Relação do entrevistado com FURG

Como acredita que pode ser a relação de uma universidade com a sociedade

Como entende a relação desta universidade no contexto deste município / qual a importância desta universidade no contexto do mesmo

Quais atividades da FURG que trouxeram maiores benefícios para as comunidades/ quais as mais marcantes /por que

**Especificamente quanto às atividades de extensão**

O que entende por extensão

Qual a percepção quanto às atividades de extensão desenvolvidas por esta universidade

O que motivou o início deste projeto – como surgiu a ideia do projeto, de quem partiu o interesse (univ ou soc)

Quem participa do projeto

Foi elaborado exclusivamente na universidade ou teve participação/sugestão da comunidade

Como incorpora o conhecimento da comunidade

Como acontece a participação da comunidade no projeto e qual a relação da comunidade com os extensionistas

Como ocorreu entrada da universidade na comunidade

Como o projeto acontece – explicação dos projetos, de suas características, objetivos (organização do projeto)

Quais as melhorias que o projeto trouxe para a comunidade

Quais as mudanças dentro da comunidade e individualmente? Na comunidade em geral, nos indivíduos? Vê possibilidade de refletirem sozinhos? De darem continuidade ao trabalho?

E para o extensionista, como avalia o aprendizado durante e depois do projeto?

Como a FURG poderia contribuir mais efetivamente com as necessidades da comunidade

## APÊNDICE II

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO PARA A COMUNIDADE**

Data: / /

#### **IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome

Idade

Escolaridade

Profissão

Quantidade de membros na família

Dados sobre o bairro/local onde acontece o projeto /Dados sobre a comunidade

#### **Questões**

Como acredita que pode ser a relação de uma universidade com a sociedade

Conhece as atividades desenvolvidas pela FURG

Como entende a relação desta universidade no contexto deste município / qual a importância desta universidade no contexto do mesmo

Quais atividades da FURG que trouxeram maiores benefícios para as comunidades/ quais as mais marcantes /por que

Participa de movimentos para melhoria do bairro (associação de moradores ou outros...)

#### **Especificamente quanto às atividades de extensão**

Como foi o início do projeto/ como ocorreu entrada da universidade na comunidade

Qual sua participação no projeto

Qual a participação geral da comunidade no projeto

Como é a relação com os extensionistas

O que esperava do projeto/ o que se concretizou

Quais as melhorias que o projeto trouxe para a comunidade

Quais as mudanças que vê para a comunidade? E individualmente?

Como a comunidade vai dar continuidade ao trabalho depois que a universidade acabar o projeto?

É possível agora, depois do projeto acabado, pensar em novas mudanças para a comunidade?

Como a FURG poderia contribuir mais efetivamente com as necessidades da comunidade (opinião da comunidade em relação à FURG e sugestões)