

Preceitos Freireanos na política nacional de extensão universitária brasileira: uma construção conceitual

Paulo Freire's influences on the Brazilian University Extension Policy

Autores: Loryne Viana de Oliveira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Para citación de este artículo: Viana de Oliveira, L.; (2021). Preceitos Freireanos na política nacional de extensão universitária brasileira: uma construção conceitual. En Revista Masquedós N° 7, Año 7. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 07/12/2021 Aceptación final: 20/04/2022

RESUMO

Segundo o Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, extensão universitária é um processo capaz de estabelecer a troca entre saberes acadêmicos e populares, que produzem conhecimento enquanto resultado do confronto com a realidade brasileira e regional, e promovem a democratização do conhecimento acadêmico com participação efetiva da comunidade na Universidade. A construção conceitual da extensão na realidade brasileira se dá a partir de um amálgama de perspectivas educacionais. O presente texto enfoca a interface entre a construção de um conceito latino-americano de extensão universitária e a adesão aos preceitos educativos freireanos a partir das experiências extensionistas da primeira metade da década de 1960 no Brasil

e a posterior influência na conformação da Política Nacional de Extensão Universitária Brasileira.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Educação Freireana; Política Nacional de Extensão Universitária; Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Abstract

According to the Brazilian Public Institutions of Higher Education's Pro-Rectors' Forum, university extension is a process capable of establishing an exchange between academic and popular knowledge, which occurs as a result of the confrontation with the Brazilian and regional reality and promotes the democratization of the academic knowledge with effective community participation at the University. A conceptual construction of extension in the Brazilian reality takes place from a merge of different educational perspectives. The present text focuses on an interface between the construction of a Latin American concept of university extension and the adherence to Freirian educational precepts from the extension experiences of the first half of the 1960s in Brazil and the subsequent influence on the conformation of the National Policy for Brazilian University Extension.

Key words: University Extension; Paulo Freire; Brazilian University Extension Policy; Forum of Pro-Rectors of Brazilian Public Institutions of Higher Education

Introdução

A construção conceitual da extensão universitária na América Latina diverge daquela europeia e norte-americana, bem documentadas na literatura do campo (Rocha, 1986; Nogueira, 2005; Paula, 2013). Enquanto no modelo europeu, difundido a partir da Inglaterra, a universidade buscava, através da oferta de cursos e palestras, “estender os benefícios da educação universitária às classes de estudantes que estava então excluída da universidade devido a regulamentos e organização” (Mackinder e Salder, 1891, p. 1), nos Estados Unidos, ênfase é dada às ações de transferência de tecnologia e de uma maior aproximação da universidade com o setor empresarial com um proeminente modelo de prestação de serviços.

Partindo da Política Nacional de Extensão Universitária Brasileira, documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - Forproex, o presente texto busca desenvolver uma análise da construção conceitual da extensão latino americana considerando suas articulações com a educação freireana a partir das experiências extensionistas da primeira metade da década de 1960 no Brasil e da obra de Paulo Freire Extensão ou Comunicação?

Extensão universitária no Brasil: uma breve recuperação histórica

Podemos compreender o surgimento da extensão universitária enquanto corolário

da modernização das próprias universidades. O processo da modernidade impôs a “racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social, formação do moderno Estado capitalista-industrial, introdução de novas formas de relacionamento social”, bem como a formação de “classes sociais, processo de proletarização, progressiva substituição de procedimentos de formas tradicionais de conhecimentos realizada pela ciência e tecnologia de base experimental” (Martins, 2012, p. 105). Desta forma, apesar da universalização das instituições modernas, como é o caso da universidade, foram assumidas configurações históricas diversas, a depender dos contextos nacionais concretos (Martins, 2021). Assim:

[...] o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses, que vão da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologias à prestação de serviços, da produção cultural ao monitoramento, avaliação de políticas públicas, entre muitas outras atividades (Paula, 2013, p. 9).

É neste contexto de reordenamento que figuram as duas vertentes básicas da extensão universitária supracitadas: enquanto no modelo europeu, difundido a partir da Inglaterra, a universidade buscava, junto a outras instituições, a “legitimação e estabilidade mediante a implantação do Estado do Bem-estar Social” (Paula, 2013, p. 10), detendo os efeitos mais deletérios da consolidação do capitalismo; no modelo norte-americano, de vocação liberal, ocorre a aguda mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica e produtiva.

Já o surgimento da universidade moderna na América Latina foi heterogêneo, respeitando a configuração sócio-política e econômica da região e elegendo parâmetros e motivações próprias para a extensão a ser praticada. Vinculada a uma estrutura colonialista e conservadora, à imagem e semelhança de suas contrapartes medievais europeias, as universidades latino-americanas permaneceram incontestes ao menos ao longo dos cem primeiros anos após proclamadas as primeiras repúblicas latino-americanas: um “reflexo fiel das estruturas sociais que a Independência não conseguiu modificar” (Tünnermann Bernheim, 2008, p. 16).

Tal cenário começa a ser alterado a partir das lutas pela terra e pela emergência de outras questões sociais, sintetizadas nas reivindicações da Revolução Mexicana de 1910 que, sete anos mais tarde, em 1917, de forma inovadora, resultaria na incorporação constitucional de direitos sociais (Paula, 2013). As mudanças na estrutura social, sobretudo o surgimento de uma classe média desejosa de acessar os estudos universitários foram igualmente decisivos para que a instituição universitária, até então controlada por uma velha oligarquia proprietária de terras e pelo clero, fosse colocada em xeque, dando lugar ao Reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918 (Tünnerman Bernheim, 2001). Córdoba era então um reduto da tradição reacionária naquele país, que há pouco mais de duas décadas havia iniciado seu processo de modernização, lançando-se no mercado mundial pelo capital imperialista (Portantiero, 1978).

A insurgência estudantil, pólvora do Manifesto de Córdoba, tinha como reivindicações: (a) representação estudantil no conselho universitário, com eleições dos dirigentes pela

comunidade acadêmica; (b) mudanças no sistema de provisão de cátedras; (c) reforma curricular; (d) melhoria nos métodos de ensino; (e) assistência estudantil e gratuidade do ensino; (f) democratização do acesso à universidade com a implementação da extensão universitária e cursos noturnos para trabalhadores (Oliveira e Azevedo, 2008).

Inaugurando uma das mais pungentes características da extensão latino-americana – sua proximidade com movimentos sociais –, o Manifesto de Córdoba contou com a associação entre trabalhadores e estudantes. Neste contexto, líderes estudantis, trabalhadores e intelectuais conduziram experiências que “darão origem ao marxismo latino-americano” (Fraga, 2017). Assim, a extensão, no contexto latino americano representa um “referente nodal” da genealogia da reforma universitária que, partindo de Córdoba, se espalha pelo continente (Tommasino e Cano, 2016, p. 8).

No Brasil, a extensão se infiltrou a passos lentos nas Instituições de Ensino Superior – IES. De 1920 a 1960 identifica-se um período em que as IES e as universidades nascituras estão ensaiando a incorporação da extensão em suas atividades. Neste período, apesar de encontrar respaldo no ordenamento jurídico, a extensão não é capaz de se fazer presente de forma orgânica nas instituições de ensino superior, ou, quando o faz, o faz com base em modelos exógenos de extensão. Um dos atores de destaque na prática extensionista deste período é o Movimento Estudantil, que, a partir da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1937, irá se destacar no desenvolvimento de atividades de extensão junto à comunidade. O Quadro 1 resulta de um exercício de periodização da história da institucionalização da extensão universitária, servido de uma moldura para a presente discussão, a medida que enfatizaremos alguns poucos momentos desta cronologia.

Quadro 1 – Síntese da institucionalização de práticas extensionistas no Brasil

1920-1980	1980-2021
A emergência de ações de extensão no brasil	Redemocratização e o renascimento da extensão
<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Popular: Modelo Europeu, (Universidade Livre de São Paulo – 1912/1917); - Extensão Rural: Modelo Norte-Americano: IES em Viçosa/MG (1926); - Movimento Estudantil: Construção de modelo próprio de extensão (1938-1964); - Plano de Trabalho de Extensão Universitária – Ministério da Educação (1975). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – Forproex (1987); - Plano Nacional de Extensão Universitária (1999). - Política Nacional de Extensão Universitária (2012) - Resolução CNE/MEC Nº 07/2018: Inserção curricular da extensão (creditação ou curricularização).

Fonte: Elaboração própria

É sobretudo entre 1950 e 1964, no contexto das mobilizações sociais em torno das Reformas de Base, que se observam experiências extensionistas que, embora efêmeras, irão buscar o engajamento na luta pela transformação social nacional. As experiências extensionistas pioneiras, que tomaram lugar em Recife, Pernambuco, lançam o gérmen

de um modelo latino americano de extensão. Ali, várias iniciativas coetâneas de educação popular começam a tomar corpo. É o caso do Movimento de Cultura Popular, o MCP, constituído em 1960 em ação conjunta com a prefeitura de Recife. O MCP atuava de forma análoga a uma Secretaria de Educação e Cultura, ao inaugurar escolas primárias experimentais que ocupavam espaços comunitários e que funcionavam como laboratórios de educação popular, buscando promover a consciência política e social de trabalhadores e trabalhadoras (Veras, 2010).

Seu compromisso principal era o da educação de base e alfabetização de adultos, congregando, para isso, artistas, intelectuais e estudantes universitários. Teve colaboração de Paulo Freire, que relata ter sido esse um momento importante de “amadurecimento de posições e convicções” (Freire, 1963, p. 10) para o desenvolvimento e sistematização de seu método de alfabetização de adultos. Do MCP se originam duas instituições básicas de educação e cultura popular: o Centro de Cultura e o Círculo de Cultura (Freire, 1963, p. 10). Estes últimos, “ofereciam uma opção à sala de aula. Assim, propunham uma disposição pedagógica do lugar do aprendizado menos vertical do que horizontal, com preferências pela cultura local e pelos ruídos da fala e do sotaque, em franca oposição à gramática ou cartilha do opressor” (Veras e Guedes, 2012, p. 23).

As atividades no campo da alfabetização de adultos desenvolvidas sob o comando de Paulo Freire já no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife¹ – SEC/UR, criado em 1962, lançam as bases deste conceito de extensão latino americano, diferente do anteriormente difundido no país. A experiência, apesar de precocemente estrangulada pela instauração da ditadura militar em 1964, de quem foi alvo imediato, constituiu um marco para o compromisso da universidade com as classes populares, com o fito de as conscientizar sobre seus direitos em uma perspectiva dialógica, para a qual a universidade tinha algo a permutar com o povo e não algo a lhe doar (Freire, 1963).

Mais tarde, já no exílio que cumpriu no Chile, Paulo Freire sistematizaria as reflexões sobre a ontologia da extensão universitária em seu *Extensão ou Comunicação?*, livro de 1968, no qual questiona o conceito de extensão, firmando as bases para sua recorrente problematização. Nele, Freire critica a perspectiva de transferência de conhecimento, e, partindo de uma análise semântica do termo extensão, advoga que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (Freire, 2015, p.42). Assim, a perspectiva da extensão deveria ser a perspectiva da dialogicidade, ou seja, a da “transformação constante da realidade” (Freire, 2015, p.51), transformação essa que deve dar-se com o outro e não dele dispor.

Em contraponto à perspectiva extensionista academicista ou assistencialista, a extensão popular ou crítica² é postulada a partir de práticas extensionistas pautadas na autonomia e na emancipação dos sujeitos mediante um trabalho coletivo de diálogo. Implica, portanto, uma opção epistemológica de construção do conhecimento a partir da “[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2013, p. 127).

Sua concepção de extensão não pode prescindir de sua filosofia da educação. Sendo Freire um ávido crítico do que definia como “educação bancária”, aquela que vê no educando um banco no qual se depositam conhecimentos, o educador acreditava que educar

não é transferir conhecimento. Assim, educar não consiste em “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (Freire, 2013, p. 55).

Desta mesma forma, a “grande tarefa [...] não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos” (Freire, 2002, p. 24), mas sim levar a cabo enquanto “[...] ser humano, a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2002, p. 24).

As políticas extensão universitária brasileiras

A permeabilidade de preceitos freireanos na institucionalização da extensão no Brasil é consagrada ostensivamente pela primeira vez com a Política Nacional de Extensão Universitária, entretanto, desde 1975 é possível ver a influência do ideário freireano infiltrada em documentos oficiais sobre extensão. É o caso do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, a primeira política de extensão brasileira, construído no âmbito do Ministério da Educação como forma de centralizar e unificar o processo de proposição de diretrizes e normas para a extensão universitária em âmbito nacional (Nogueira, 2001, 2005).

O conceito de extensão apresentado pelo Plano de Trabalho foi o seguinte: “a forma através da qual a instituição de ensino superior estende sua área de atendimento às Organizações, outras Instituições e populações de um modo geral, delas recebendo um influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa” (MEC, 1975, apud Nogueira, 2005, p. 39, grifo nosso). No documento, é emergente um discurso renovado sobre a extensão universitária, contrariando uma mera entrega de serviços ou conhecimentos acabados, que teria por corolário a hierarquização cabal entre saberes populares e acadêmicos, sendo o segundo superior ao primeiro. A supracitada retroalimentação entre universidade e outras instituições se aproxima do conceito de dialogicidade proposto por Freire em “Extensão ou Comunicação?”, e surgiria, em um contexto de censura e intensa patrulha ideológica, como um substitutivo ao termo comunicação (Nogueira, 2005).

Após a redemocratização, na década de 1980, inaugura-se um novo marco nas políticas de extensão universitária brasileiras. Avanços importantes foram registrados, decorrentes da reativação dos espaços públicos de debate na sociedade civil e da reestruturação democrática das instituições. O fortalecimento da sociedade civil induziu debates orgânicos e a reformulação de conceitos sobre a universidade a partir da redefinição de práticas de ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Cidadã, promulgada em 1988, enuncia o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como de observância obrigatória para o desenvolvimento das atividades das universidades³. Esta virada constitui um relativo avanço legal na trajetória da extensão, considerando que até então a extensão comparecia de forma frágil dentre as atividades desenvolvidas na universidade – ou sendo planejada exogenamente, como na ditadura militar, ou endogenamente, mas malgrado assumida como apêndice, ou terceira função, de menor relevância. Para Gonçalves (2015, p. 1230), este “processo imprime marcas que constituem permanências e também a coexistência de distintas concepções de Ensino, de Pesquisa e, em especial, de Extensão, das quais derivam estruturas, normas e práticas, institucionais e individuais”.

O hiato legal não impediu que, em um histórico exercício de autonomia, as próprias Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileira se reunissem para pautar políticas para a extensão. Tal reunião acabou por representar um marco fundamental: criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas⁴ – Forproex, cuja articulação conforma um espaço nacional de discussão de experiências e amadurecimento de reflexões de forma interinstitucional e de formulação de diretrizes políticas unitárias (Tavares, 1997). No encontro que dá origem ao Fórum é aprovado em sessão plenária um conceito para extensão universitária:

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 a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (Forproex, 1989 p. 11).

Esta definição proposta pelo Fórum desafiava a concepção historicamente prevalente de extensão universitária, definida por Reis (1996, p. 41) como inorgânica-eventual: “prestação de serviços e realização de eventos isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade”. Apresenta, em consonância com um processo de amadurecimento conceitual forjado desde as décadas de 1960 e 1970 – período no qual a extensão começaria a figurar enquanto retroalimentadora dos processos de ensino e pesquisa –, um avanço na consolidação de um conceito orgânico-processual de extensão que põe ênfase no desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados no processo formativo e de produção do conhecimento (Reis, 1996).

Assim, passa a circular entre os dirigentes da extensão universitária brasileira um novo paradigma de extensão universitária, não mais tida apenas como uma função inerente à universidade⁵. A partir de então a extensão passa a ser compreendida como um “processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo” (Nogueira, 2005, p. 83). A visão processual da extensão a toma como articuladora do ensino e pesquisa, institucionalizando-se através de um espaço próprio na estrutura administrativa da IES (Silva, 2001).

Fruto da atuação do Forproex, em 1999 surge o Plano Nacional de Extensão, que referenciava a extensão com base nesta mesma definição cunhada em 1987 e trazia objetivos, metas, além de uma proposta de metodologia. Dentre os objetivos, destacam-se a caracterização da extensão como processo acadêmico preferencialmente interdisciplinar e interprofissional, potencialmente articulador de políticas públicas para a população.

Compreendendo que a extensão “só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da

realidade” (Forproex, 2001, p. 4), o Plano urde o debate sobre a institucionalização da extensão e prevê, dentre as metas estipuladas para organização da extensão universitária, a “institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular” (Forproex, 2001, p. 8), em quatro anos.

A Política Nacional de Extensão Universitária Brasileiras

Alguns condicionantes históricos importantes pressionaram o avanço da institucionalização da extensão à medida que, em 2008 é (re)criado o Programa de Apoio à Extensão Universitária – Proext6, programa voltado para financiamento da extensão universitária cujo objetivo era “centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação”, bem como “dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo” (Brasil, 2008).

O Programa obteve impacto considerável. Incrocci e Andrade (2018), ao analisar o fortalecimento da extensão no campo científico a partir do Proext, pontuam que, naquele decênio (2008-2018) a extensão ingressou em um novo patamar, alcançando maior projeção e envolvimento de docentes das IES no desenvolvimento de projetos. Figura esta afirmativa os números trazidos pelos autores: entre 2007 e 2013 o número de propostas de extensão aprovadas aumentou em 376% (Incrocci e Andrade, 2018). A política do governo ante o crescimento de recursos para a extensão passou por uma articulação com outros órgãos governamentais, dando ainda maior visibilidade ao Programa.

Neste contexto, segundo Maciel (2011, p. 18), no início da década de 2010, havia um “virtual consenso entre os tomadores de decisão (Ministério da Educação, Reitores e Pró-Reitores de universidades públicas) sobre a necessidade de regulamentação das atividades de extensão como condição para a criação de uma política mais ampla para o setor”.

É assim que a construção da Política Nacional de Extensão Universitária se deu, fruto de um intenso debate no Forproex entre os anos de 2009 e 2012, partindo de uma avaliação dos limites e possibilidade do Plano Nacional de Extensão. A Política representa o amadurecimento da discussão sobre o conceito, princípios e diretrizes da extensão universitária, considerados um objeto em constante construção, como o requer as permanentes mudanças sociais.

A Política visa constituir-se em uma referência nacional para o debate sobre a Extensão Universitária e reafirma os objetivos pactuados continuamente pelo Forproex, a exemplo da concepção de extensão universitária como processo acadêmico “definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”, estimulando o desenvolvimento de relações inter e ou transdisciplinares e interprofissionais entre a universidade e a sociedade (Forproex, 1999, 2012). Somando novos objetivos aos já constantes no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999, a Política traz diretrizes e princípios para as ações de extensão. As diretrizes são:

- (a) Interação Dialógica: a extensão deve produzir saber em diálogo com outros atores, superando a hierarquização dos saberes acadêmico e popular;

(b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: em consideração à complexidade dos problemas encontrados na realidade social, imprime-se a necessidade de superar a dicotomia entre as tecnologias de intervenção social, muitas vezes de caráter generalista, com as visões especializadas;

(c) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: implica, além de uma dimensão epistemológica, numa alteração do eixo pedagógico estudante-professor, que passa a incorporar a comunidade;

(d) Impacto na Formação do Estudante: vincula a ação extensionista a um projeto pedagógico específico a ser explicitado;

(e) Impacto e Transformação Social: pontua a missão precípua da extensão de transformação social.

A influência do pensamento freireano na construção da Política Nacional de Extensão Universitária pode ser remontada por diretriz. A interação dialógica, diretriz (a), não poderia ser mais conexa ao pensamento freireano. Ao orientar que:

[...] o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais [sejam] marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (Forproex, 2012, p.30).

Além da explícita rejeição à perspectiva de extensão a qual critica Freire (2015), a articulação das dimensões político-educativa e epistemológica enunciam uma perspectiva renovada para a extensão, com base em um processo avesso ao de dominação, afirmador da autonomia no qual os sujeitos encontram-se em cooperação para transformar o mundo. Uma das categorias centrais da pedagogia freireana é a dialogicidade. Esta relaciona-se ao ato gnosiológico, ao ato de conhecer o mundo e de educar-se. Para o educador, diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2015, p.51). A dialogicidade não é

[...] dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Freire, 2015, p.51).

Portanto, a dialogicidade, diretriz (a), assume uma possibilidade epistemológica de construção de saberes com outros atores sociais, implicando em uma reorganização do poder: envolve a desconstrução da universidade como locus privilegiado de um saber hierarquicamente superior. Mais importante, a dialogicidade é um apontamento metodológico que tem por corolário a “participação e democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores sociais não universitários em sua produção

e difusão” (Forproex, 2012, p. 31). Considerando a abrangência da dialogicidade como conceito motor do pensamento pedagógico freireano, dela decorre a impossibilidade de pensar educação sem diálogo, é aí que a diretriz (a) encontra-se vinculada à diretriz (d):

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1993, p. 27)

Se não há possibilidade de dissociar o ensinar do aprender, tampouco devem estes estar alijados da extensão, do que derivamos a diretriz (c). A prática da extensão, conforme preleciona as diretrizes da Política Nacional, além de fortemente estruturada na dialogicidade freireana, aponta para um novo paradigma de universidade e de produção de conhecimento de acordo com o qual a extensão deve ser um vetor da ação da universidade junto aos outros setores da sociedade, de modo a “contribuir para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política” (Forproex, 2012, p. 35-34). Neste paradigma, a universidade participa no processo de transformação social, conforme a diretriz (e). Para Freire (1986),

Seria, por outro lado, porém, um absurdo se os que defendem a presença da universidade nas áreas populares não lutassem também no sentido da seriedade acadêmica, da rigorosidade dos procedimentos, da exatidão dos achados. No fundo, a presença da universidade nas áreas populares através de programas – jamais neutros – de ordem cultural e educativa só se justifica na medida em que contribua para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, sensibilidade do concreto e conhecimento exato do concreto, sabedoria popular e cientificidade acadêmica. É com esse objetivo, na verdade, que devemos nos esforçar por fazer real a presença da universidade nas áreas populares (Freire, 1986, p. 7)

Mais uma vez em alusão à não neutralidade, Freire (1981) abertamente confronta a possibilidade de um conhecimento neutro. Para ele, o conhecimento não pode ser apartado dos questionamentos “conhecer em favor de quê? conhecer em favor de quem?” (Freire, 1981, p. 5). Conhecer é um ato político, profundamente conectado à dimensão de transformação social em favor de camadas populares e grupos socialmente desfavorecidos:

Nessa concepção, está implícita a suposição de que o conhecimento “descobre” o real, assegurando a passagem de um conhecimento ingênuo, caracterizado pelo misticismo e superstições, para um conhecimento crítico. Não se trata, no entanto, de um saber doado por especialistas e grupos de vanguardas para os educandos, como acontece nas propostas autoritárias. [...] Nas palavras de Paulo Freire (1989, p. 25), o conhecimento sistematizado é indispensável à luta popular. Ele vai facilitar os programas de atuação dos educandos. Esse conhecimento deve percorrer o caminho da prática (Oliveira e Mariz, 2019, p. 16).

Na mesma perspectiva, atesta a Política Nacional de Extensão Universitária: “tecnologias, técnicas e teorias não são neutras” (Forproex, 2012 p. 23), devendo sim ser forjadas para atender “populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica” (Forproex, 2012, p. 38). Quanto à diretriz (b), a solução de problemas complexos requer uma

visão social da realidade (Andreola, 2010), assim, Freire compreende a interdisciplinaridade como um “processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura” (Costa e Loureiro, 2017, p. 116), de acordo com o preconizado pela Política, ao passo que esta busca superar as dicotomias oriundas do parcelamento desta realidade.

Considerações Finais

Prestes a completar 10 anos de vigência, a Política Nacional de Extensão Universitária parecia-se à efeméride do centenário de nascimento de Paulo Freire. O legado do Patrono da Educação Brasileira é ubíquo, razão pela qual o presente exercício pode demonstrar-se fútil. Entretanto, faz-se oportuna a rememoração da inspiração freireana da Política Nacional ante a regulamentação da inserção curricular da extensão universitária, deflagrada a partir da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE da CNE/CES nº 007 de 20187.

Tal Resolução regulamenta a implantação da meta 12, estratégia 12.7, do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual prevê a obrigatoriedade de 10% da carga horária do ensino de graduação ser dedicada à execução de ações de extensão, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. A implementação da inserção curricular deverá constar nas normativas pedagógicas e institucionais das IES8, reforçar a inclusão da extensão nos critérios de avaliação institucional. A mesma Resolução estipula como prazo para atendimento às duas determinações o limite de dezembro de 2021, recentemente prorrogado para 19 de dezembro de 20229.

Esta regulamentação ocorre no aniversário de 30 anos de promulgação da Constituição Federal, que afiançou a extensão, enquanto indissociável da pesquisa e do ensino, como princípio orientador da organização universitária no país. A análise da referida Resolução deixa patente sua apropriação do conceito de extensão e das diretrizes postuladas pela Política Nacional¹⁰, demarcando historicamente a consolidação desta, o que, por sua vez, alçando os preceitos freireanos que ela carrega a um status regimental.

Segundo levantamento de 2019 do Forproex sobre as fases de implementação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, 63% das instituições ainda se encontravam em discussão, enquanto 27% estavam em implantação (Forproex, 2019). Apenas uma delas declarou ter finalizado o processo e estar em execução. Isto é demonstrativo da atualidade do debate aqui empreendido¹¹.

Estes dados demonstram que o processo de consolidação de qualquer política ou normativa não é evidente quanto sua homologação. A mera conversão de preceitos freireanos em marcos regulatórios não garante sua plena efetivação. Qualquer processo de mudança paradigmática, como é o processo de inserção curricular da extensão, tem por desafio “a promoção de ações continuadas de conscientização e motivação da comunidade acadêmica” (Forgrad, 2003, p. 4), as quais, por sua vez, dependem de uma articulação entre Pró-Reitorias e unidades acadêmicas, sendo destas últimas o protagonismo.

A complexidade da implementação das diretrizes extensionistas se dá à medida que representa a luta por hegemonia entre os atores no campo da educação superior. Tais atores se multiplicam a cada instância quanto à medida que se avança rumo à implementação da política extensionista, transversalizando a discussão sobre este processo. Nisto

é crucial a adesão de espaços colegiados, que devem formular e implementar propostas próprias em diálogo com sua realidade local e regional e em acordo com este novo paradigma de extensão crítica e dialógica, em um trabalho praticamente artesanal. Lutar pelo reavivamento dos preceitos freireanos que sustentam a Política Nacional de Extensão Universitária, agora elevados a nível regulatório pelo CNE é uma tarefa dos que acreditam na extensão universitária emancipatória e transformadora, que agora mais do que nunca apresenta-se como um inédito viável.

Referências Bibliográficas

Andreola, B. (2010). Interdisciplinaridade. Em: D. Steck, E. Redin, J. Zitkoski. (Eds.). Dicionário Paulo Freire. São Paulo: Autêntica, 229-230.

Brasil. Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – Proext.

Costa, C. A. & Loureiro, C. F. (2017). A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, 20(1), 111-121.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2012). Política Nacional de Extensão. Manaus.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (1987). I Encontro Nacional FORPROEX, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2001). Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus: Editus. (Extensão Universitária, v.1)

Forproex – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2019). Relatório Final: Mapeamento da Inserção da Extensão nos Currículos dos Cursos de Graduação das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

Forgrad – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. (2003) Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular.

Fraga, L. S. (2017). Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Avaliação*, 22(2), 403-419.

Freire, P (1986). Em: R. Q. Santos (Eds), Educação e Extensão. Petrópolis, Vozes.

Freire, P. (1963). Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 5, 5-24.

Freire, P. (1993). Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água.

Freire, P. (2002). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonçalves, N. G. (2015) Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229-1256.

Incrocci, L. M. M. C.; Andrade, T. H. N. (2018). O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Sociedade e Estado*, 33(1), 189-214.

- Maciel, L. (2010). Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, 10(18), 17-27.
- Mackinder, H. J.; Sadler, M. (1891). *University extension, past, present, and future*. London: Cassell.
- Martins, C. B. (2012). Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? *Sociologias*, 14(29), 100-127.
- Nogueira, M. D. P. (2005). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG.
- Oliveira, D. A.; Azevedo, M. L. N. (2008). A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Em: E. Sader, P. Gentili & H. Aboites (Eds.), *La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*, 66-78. Buenos Aires: CLASO.
- Paula, J. A. (2013). A extensão universitária? História, conceito e propostas. *Interfaces – Revista de Extensão*, 1(1), 5-23.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938): el proceso de la reforma universitaria*. México-DF: Siglo XXI.
- Reis, R. H. (1996). Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. *Linhas Críticas*, 2(2), 41-47.
- Rocha, R. M. G. (1986). *Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez – autores Associados, Universidade Federal do Ceará.
- Silva, M. G. M. (2001). Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. Em: D. S. Faria (Ed.), *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*, 91-105. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tommasino, H.; Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades UDUAL*, 67(1), 7-24.
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). El nuevo concepto de la extensión universitaria. Em: D. S. Faria (Ed.), *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*, 31-55. Brasília: Universidade de Brasília.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Em: E. SADER; P. GENTILI; H. ABOITES. (Eds.) *La Reforma Universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*, 16-19. Buenos Aires: CLASO.
- Veras, D. B. (2010). *Sociabilidades Letradas no Recife: A Revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Dissertação de Mestrado em História - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Veras, D. B.; Guedes, R. S. A. (2012). A hora e a vez da Estudos. *Estudos Universitários*, 29, 20-32.

Notas de Rodapé

1. Atual Universidade Federal de Pernambuco. Além destas atividades de alfabetização, nas quais obteve destaque nacional e internacional, o SEC/UR estruturava-se em torno de outros dois eixos: a Rádio Universidade e uma revista acadêmica, a *Estudos Universitários*.

2. Extensão popular e Extensão Crítica guardam o mesmo sentido, sendo a primeira expressão utilizada sobretudo no Brasil por Universidades na região nordeste, e a segunda empregada sobretudo no contexto uruguaio e argentino. É a esta vertente que nos referi-

mos quando citamos a extensão autóctone, pois é um conceito de extensão construído na e a partir da realidade latino-americana.

3. Ainda que desde 1988 seja apontada como indissociável do ensino e da pesquisa – contrapartes que historicamente reuniam expressivo volume de políticas, sendo objeto de atuação e regulamentação de órgãos especializados, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ambos fundados em 1951, com foco em políticas para o ensino e pesquisa –, a extensão demorará mais trinta anos para ser matéria de regulamentação legal por um órgão do governo brasileiro. É assim que, em 2018, o Conselho Nacional da Educação estabelece diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CES/CNE/MEC N° 07/2018), a partir das quais a institucionalização da extensão no Brasil ingressa numa nova fase: a inserção curricular da extensão, ou curricularização da extensão.

4. Atualmente o Fórum se intitula Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. A alteração se deu em 2011. A primeira carta do Fórum a trazer a alteração foi a Carta de Porto Alegre, resultante do XXX Encontro Nacional realizado em novembro de 2011 naquela cidade.

5. Silva (2001) apresenta a concepção tradicional ou funcionalista da extensão como sendo uma terceira função, específica e autônoma, praticada de forma isolada do ensino e da pesquisa, com ações eventuais e esporádicas, de caráter apolítico e assistencialista.

6. O Proext teve um efêmero antecedente entre 1993-1995, tendo sido descontinuado devido à troca de governo, o que significou, à época, uma guinada neoliberal nas política de educação. Este primeiro programa não foi capaz de mobilizar um montante recursos similar ou conquistar tanta adesão quanto seu sucedâneo de 2008.

7. Esta regulação se dá com a realização de uma Audiência Pública em setembro de 2018, seguida da aprovação em outubro e publicação em dezembro da Resolução, a partir da construção coletiva entre o Forproex e outros três Fóruns de Extensão Nacionais: o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Foproext), o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Forext), e o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (Forexp).

8. Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) quanto à concepção de extensão, o planejamento e atividades institucionais de extensão, as modalidades desenvolvidas, as estratégias de creditação e participação discente, bem como a previsão financeira e orçamentária e o processo de avaliação da extensão. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino superior, por sua vez, deverão registrar a caracterização das atividades de extensão e processo de obtenção de créditos ou carga horária equivalente. O registro destes processos em PDIs e PPPs viabiliza o acompanhamento do andamento das discussões e os produtos do processo de debate dentro das IES.

9. Despacho de 24 de dezembro de 2020, pelo Ministro da Educação, Milton Ribeiro. Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre elas, a Resolução CNE n° 7/2018, passa a ter como data limite para implantação 19 de dezembro de 2022.

10. As Diretrizes para as Ações de Extensão Universitária da PNEU são retomadas. A interação dialógica é expressamente citada nos Art. 3º, 5º, I e Art. 6º, II; a interdisciplinaridade e interprofissionalidade são abordadas no Art. 3º e 5º, II; a indissociabilidade é

referida no Art. 3º, Art. 5º, IV, e Art. 6º, IV; o impacto na formação do estudante se faz presente no Art. 5º, II e Art. 6º, I; e, por fim, o impacto e transformação social se fazem presente nos Art. 3º, 5º, III e 6º. V e VII.

11. Vale lembrar que, a despeito da abrangência da resolução, válida para IES de todos os sistemas de ensino nacionais, os dados aqui apresentados são relativos apenas às Instituições Públicas de Ensino Superior vinculadas ao Forproex, em razão da indisponibilidade de dados dos demais Fóruns Nacionais de Extensão.