

## **A dinâmica da comunicação para a mobilização social nas práticas da extensão universitária**

*The dynamics of communication for social mobilization in the practices of academic extension*

**Márcio Simeone Henriques**

Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Comunicação Social pela UFMG e membro do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha.

### **RESUMO**

As noções correntes de extensão universitária acentuam seu compromisso com o diálogo e com a transformação social e chamam a atenção para a formulação de problemas no âmbito coletivo e para o engajamento e a vinculação dos sujeitos às propostas e práticas extensionistas. Discutem-se os processos comunicativos implicados na mobilização social dos sujeitos diante do processo de coletivização de causas de interesse público, destacando o caráter aberto e público da extensão.

**Palavras-chave:** extensão universitária, comunicação, mobilização social.

### **ABSTRACT**

The current notions of Extension emphasize its commitment to dialogue and social change and draw attention to the formulation of problems in collective contexts and to engagement and linking to these practices. We discuss communicative processes involved in social mobilization, especially regarding to the process of public interest causes collectivization, which emphasizes the opened and public character of Extension.

**Keywords:** academic extension, communication, social mobilization.

### **Introdução**

Considerar a extensão universitária em sua visão mais ampla, que vem se consolidando na prática acadêmica, coloca as universidades diante do enorme desafio de ultrapassar as noções tradicionais, associadas a uma

prática de mera difusão de conhecimentos, de assistencialismo ou de prestação de serviços. No Brasil, grandes esforços têm sido empreendidos com o propósito de constituir uma política de articulação entre as universidades e a sociedade. Marco neste sentido é o conceito expresso no Plano Nacional de Extensão, em 1999, que a define como “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” (Forproex, 2007, p. 17).

Derivam deste conceito quatro diretrizes: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O cumprimento dessas diretrizes enseja, portanto, um grande desafio quanto aos aportes metodológicos para a prática extensionista. Por um lado, a atuação interdisciplinar e as articulações com ensino e pesquisa tocam diretamente nas formas como se organizam os saberes na universidade e, portanto, nas relações de poder estabelecidas entre os diversos campos de conhecimento e de prática acadêmica. Por outro, as duas primeiras diretrizes, referentes a um compromisso com a transformação social e com o diálogo chamam nossa atenção, de modo especial. A atuação transformadora, mencionada no conceito, expressa-se em diretriz como sendo a ação “voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas”. Ao lado disso, a interação dialógica se expressa como uma atuação “marcada pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica” (Forproex, 2007, p. 18).

A discussão política sobre essa prática transformadora nas últimas décadas é tributária de inúmeras contribuições. Buscando posicionar a questão da emancipação e da autonomia dos sujeitos com base no diálogo, toca-se diretamente na tensão fundamental das relações entre conhecimento e poder na sociedade e nas formas de distribuição desse saber nas e pelas instituições (Freire, 1967, 1999; Santos, 1995). Também se toca numa dimensão epistemológica crucial, que diz respeito à forma de produção desse saber, levando a questionar os métodos e técnicas de pesquisa. Trata-se de relação complexa, que envolve repensar não só o conhecimento científico em seu impacto sobre a vida cotidiana das pessoas, mas, principalmente, as possíveis

relações entre a diversidade do saber científico e a diversidade de saberes não científicos, orientadores da vida ordinária dos sujeitos (Santos, 1995, 2004). Sobre este aspecto, o Plano Nacional de Extensão indica que tanto a pesquisa básica quanto a aplicada deveriam “fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores” (Forproex; Sesu-MEC, 2001, p. 4). Daí por que a vinculação fundamental e intrínseca entre a produção de conhecimento e a ação dos sujeitos, sob a forma de produção coletiva, faz emergir a pesquisa-ação como vertente metodológica precípua para esta finalidade. Michel Thiollent a define como um tipo de pesquisa social com base empírica e ressalta essa vinculação com a resolução de um problema coletivo “no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1996, p.14). Essa perspectiva conduz necessariamente a duas questões inerentes à aplicação da metodologia: a primeira diz respeito à formação do problema como sendo de ordem coletiva. A segunda é relativa às possibilidades e às formas de participação, bem como ao engajamento em ações cooperativas, ou seja, a uma vinculação dos sujeitos a uma causa e a um projeto comum.

É com referência a estas duas questões que discutimos os processos comunicativos implicados tanto na formação de um sentido coletivo do problema quanto na constituição de vínculos entre os sujeitos que buscam cooperar para resolvê-lo. Nossos estudos sobre a comunicação em processos de mobilização social evidenciam que, neste processo, a orientação para o interesse comum está diretamente relacionada com a possibilidade de expressão pública desses interesses, daí não podermos ignorar que tanto as formas de compreensão do problema quanto as propostas de intervenção devem alcançar uma dimensão orientada para o bem comum – e que como tal se apresente. Por outro lado, o desafio de grupos ou comunidades mobilizados para gerar e manter vínculos mais ou menos estáveis que sustentem a cooperação nos leva à questão da corresponsabilidade, que só pode se formar reflexivamente pela interação entre os sujeitos. Este segundo ponto remete ao ideal, também desafiador, da interação dialógica. Neste artigo examinaremos em maior detalhe esses dois processos, de coletivização e de vinculação,

certos de que sua melhor compreensão pode de algum modo orientar a prática da pesquisa-ação, em seus pilares de diálogo e cooperação e de compreender o caráter público da extensão universitária.

### **As bases do interesse comum**

A questão do interesse comum relaciona-se à forma como as percepções particulares sobre certa situação são compartilhadas. A dimensão coletiva de um problema só é possível a partir do momento em que transcende o âmbito das biografias particulares e toma uma dimensão coletiva, ou seja, uma percepção de certa situação – tida como problemática – não afeta apenas um sujeito, em particular, mas a coletividade (seja de forma direta ou indireta). Isso a que chamamos coletivização é, portanto, uma base importante para compreender o processo pelo qual se pode formar um conjunto de interesses convergentes no âmbito de uma comunidade, mesmo que esta não esteja circunscrita a um espaço geográfico comum.

Neste processo, o primeiro desafio, portanto, está em perceber as trocas subjetivas que permitem o próprio compartilhamento do problema. Sendo o problema algo que se define subjetivamente, ou seja, por alguma coisa capaz de afetar um sujeito, faz-se uma correlação entre *percepção* e *experiência*. Isso quer dizer que uma situação é problematizada segundo o modo como é percebida e conforme essa percepção indique ser a experiência do sujeito afetada por esta situação. Uma situação-problema, além disso, está voltada para a *ação*. Isso quer dizer que perceber algo que nos afeta enseja uma ação capaz de modificar a realidade. Este caráter ativo da problematização reforça também a necessidade que temos de formular logicamente o problema de tal maneira que possamos, a qualquer tempo, comunicá-lo e, mais ainda, que possamos justificar de algum modo as ações que viermos a empreender.

Como nos alerta Paulo Freire (1967), esta percepção a que nos referimos se dá consoante os repertórios (conjunto de saberes) acionados pela experiência subjetiva, que fornece um sentido para aquela situação. Cada sujeito, sendo portador de um conjunto de saberes e de uma experiência própria na qual aquilo que conhece lhe faz algum sentido, busca, por meio de

suas interações com os outros, compartilhar essa experiência. Se a percepção se dá num âmbito individual e particular de cada sujeito, no entanto, não se encerra nele. A dimensão coletiva está sempre presente em pelo menos dois níveis: primeiro, na formação do próprio repertório dos saberes disponíveis, gerados por meio do que é posto em comum (comunicado) entre os sujeitos acerca de suas experiências, como base cognitiva e cultural; segundo, pela necessidade de perceber as situações segundo os termos em que elas podem ser potencialmente compartilhadas ou comunicadas. Com isso queremos dizer que a própria percepção de uma situação problemática já contém, em si, o componente coletivo, já que pressupõe tanto as interações prévias que formam a biografia de cada pessoa, como também as futuras, as interações que são esperadas para agir naquela situação. Lembremos, ainda com base em Freire (1967), que o processo cognitivo e o processo comunicativo não são, de modo algum, dissociados.

A formulação de um problema na dimensão coletiva, contudo, carece de um conjunto de interações onde se compartilhem tanto as diferentes visões sobre a realidade (identificando as situações que afetam os sujeitos) como também as variadas possibilidades de ação (como formas de solução). Assim, as percepções particulares precisam ser revistas e reformuladas com base nos pontos de vista dos outros com os quais são partilhadas, ou seja, torna-se um empreendimento no qual esses sujeitos buscam construir significados que dão à situação algum sentido comum. É um processo, por princípio, aberto e indeterminado e de grande complexidade, dado que: (a) não gera necessariamente acordo sobre todos os aspectos (variáveis) referentes ao problema, mas precisa pelo menos de uma base comum de entendimento, em algum momento (e uma predisposição a esse entendimento); (b) o conjunto de saberes que cada sujeito aciona pode ser bastante diferenciado.

Este segundo ponto nos interessa em grande medida se colocamos em questão a extensão universitária do ponto de vista de confronto entre o saber científico e o saber do senso comum. Posta de maneira simplista, essa distinção pode induzir, no entanto, a alguns equívocos. O primeiro deles é o de considerar que o saber de um coletivo (de uma “comunidade”) seja puramente formado de conhecimentos oriundos de uma percepção frágil e pouco elaborada da realidade, restrita a um saber local. Numa sociedade complexa,

com alto volume de circulação de informações, há grande possibilidade de que as pessoas, ao problematizarem sua realidade e cooperarem eventualmente na solução das questões que as afetam, se utilizem de uma mescla bastante complexa de saberes, incluindo conhecimentos técnicos e especializados. Evidentemente, as fontes de informação não estão igualmente distribuídas, mas há que se considerar que, mesmo assim, a ampliação da oferta educacional bem como o acesso aos meios de comunicação de algum modo promovem um redimensionamento do escopo dos repertórios, individuais ou não, fazendo que esses coletivos não se fixem necessariamente no que identificaríamos como um “saber local”. Mais sensato seria percebermos que esses conhecimentos já se interpenetram de algum modo, compondo, por vezes, uma trama bem sofisticada e que não é livre de tensões, especialmente aquela que se apresenta entre os conhecimentos mais tradicionais que os sujeitos compartilham em sua vivência local e outros que ultrapassam esse âmbito de vivência.

Um segundo equívoco é o de pensar o processo de problematização como sendo essencialmente lógico e racional. Precisamos considerar que este processo, especialmente em sua dimensão coletiva, compreende uma efetiva implicação dos sujeitos no problema. Isso não se dá apenas por uma compreensão racional acerca daquilo que compõe esse problema, mas, sobretudo, de um sentimento de afetação. Isso denota um forte componente emocional que, mais uma vez, remete à questão da experiência subjetiva (e intersubjetiva). Aqui há duas questões a pensar. Primeiramente, que essa afetação pode se dar em níveis muito variados – mesmo para sujeitos que estão diante da mesma situação, em condições semelhantes; em segundo lugar, que qualquer problematização, como ato comunicativo que é, se dá *na* linguagem e, portanto, como afirma Humberto Maturana (1998), não é desprovida de emoção. Desse modo, podemos entender que o que se compartilha acerca de uma situação problemática não tem a ver somente com os conteúdos lógicos em cujos termos o problema é formulado, mas também com um conjunto de emoções com as quais expressamos nosso grau de insatisfação ou desconforto com a situação vivenciada, que vão sendo moduladas por meio das próprias interações. Mesmo o recurso a

conhecimentos técnico-científicos, sob esta perspectiva de formatação coletiva de um problema, não se isenta desse componente emocional, mesmo que objetivamente expressos. Sua apropriação cognitiva aos conjuntos de saberes ordinários diversos não depende unicamente das possibilidades de reinterpretção segundo se encaixem de modo mais ou menos lógico a um esquema de significados, senão também de elementos simbólicos com os quais representamos estas situações, conferindo-lhes sentido. Assim, por exemplo, situações que envolvam *água* tenderão a ser vistas no processo de problematização segundo visões e valores simbólicos que envolvem sentidos atribuídos à *água* e que são ordinariamente partilhados, reconhecidos, reforçados na própria cultura.

Pois é diante deste quadro que postulamos dentre as condições para que ocorra o processo de coletivização que uma situação-problema se apresente antes de tudo como concreta – o que quer dizer que possa ser reconhecida pelos sujeitos como algo que realmente existe e os afeta (Henriques, 2010). Porém, esta condição não é bastante para justificar as visões do problema e das suas possíveis soluções, tanto para um dado coletivo em si mesmo, diretamente implicado, quanto para os que estão de fora deste coletivo e, mesmo assim, podem ser indiretamente afetados, tanto pelo problema, quanto pelas ações empreendidas para resolvê-lo.

É exatamente este ponto que leva o processo a reivindicar uma *condição pública*<sup>1</sup>. Isso significa dizer que aquilo que se busca coletivizar deve, em algum momento, colocar-se disponível para todos, ser posto em visibilidade, de tal maneira que possa alcançar aceitação num âmbito maior do que simplesmente o daquele grupo específico (Henriques, 2012).

Creemos que isso é importante fator a considerar quando falamos dos princípios da extensão universitária que declaram que ela não se volta para a mera transferência de conhecimentos e de tecnologias para um grupo específico, mas para um processo dialógico de coprodução de saberes. Sob esta perspectiva, situações-problema que se pretende solucionar precisam ser

---

<sup>1</sup> Aqui nos valem da noção de públicos de DEWEY (1927), que considera que as consequências de atos humanos sobre outras pessoas distintas das imediatamente implicadas ultrapassam os limites do âmbito privado das transações, de tal modo que o público se compõe de todos aqueles que se veem afetados pelas consequências indiretas das transações privadas. Do reconhecimento dessas consequências nasce um interesse comum das outras pessoas e grupos.

postas não como algo de interesse particular (de indivíduos ou grupos), mas algo que se justifique como uma *causa social*, isto é, como algo que se refere ao bem comum, a um presumido interesse de todos e que, por isso mesmo, busca aceitação. Além de ressaltarmos este caráter público (e não somente coletivo) dos processos de mobilização que compõem os projetos de extensão universitária, queremos ainda destacar sob que condições pode se dar a vinculação dos sujeitos a tais projetos, ou seja, a efetiva participação.

### **As bases da formação dos vínculos**

Uma vez construída e proposta uma causa social como sendo uma questão de interesse público, ficamos diante do desafio de conquistar a adesão de pessoas, grupos e instituições que possam defendê-la, ampliar sua condição pública e agir em cooperação para a busca de soluções efetivas. O grande desafio que se impõe, então, é o de garantir que os sujeitos se vinculem – entre si e com a causa. Toro e Werneck (2004) nos chamam a atenção para a mobilização social como ato de vontade das pessoas em torno de propósitos comuns, tendo em perspectiva as contribuições de cada um num processo de transformação das suas condições. Como já afirmamos, a formação coletiva e sua expansão para um domínio público dependem de uma implicação dos sujeitos no(s) problema(s) para além de uma afetação direta pelas suas consequências. É deste modo que o processo de coletivização, como o entendemos, contém necessariamente um processo de *publicização*. A questão está em expor um problema para além de um grupo restrito, objetivamente implicado por um impacto direto das ações de outrem, em termos aceitáveis e plenamente justificados por interesses de grande amplitude. Este movimento é o que permite a ampliação dos vínculos dos sujeitos à causa. Duas condições do processo de coletivização aparecem, aqui, como base para a formação subjetiva dos vínculos que são a *viabilidade* e a *referência a valores mais amplos* (Henriques, 2010). O primeiro caso se refere a um sentimento de que o engajamento à causa e a cooperação em favor de sua solução valem a pena, pois são capazes de produzir resultados, mesmo que pequenos diante da dimensão do problema e ainda que em longo prazo. As pessoas diretamente implicadas tendem a reforçar, por meio disso, seus



ideais e seus argumentos, produzindo um sentido de relevância e de viabilidade, que serão também importantes apelos para o convencimento de outras. No segundo caso, pessoas indiretamente implicadas podem, por um laço de solidariedade, reconhecer os problemas de outras e engajar-se em propostas de solução que apontam para valores amplos que, uma vez compartilhados, auxiliam na justificativa (para si e para os outros) das ações a serem empreendidas.

De todo modo, este movimento busca um vínculo ideal, ou seja, o que se espera é que um engajamento que se dê como um vínculo ao coletivo se sustente de algum modo, com relativa estabilidade para garantir a coesão do grupo e potência suficiente para a ação que se deseja empreender. Consideramos que este vínculo ideal que se projeta é o da *corresponsabilidade* (Henriques, 2004). A responsabilidade compartilhada, tanto em relação ao problema, como no que diz respeito à solução, não constitui apenas um sentimento, mas também uma atitude, ou seja, uma predisposição para agir, segundo um compromisso.

Quando apontamos para as condições comunicativas de coletivização de uma causa e para aspectos cruciais para atingir o vínculo corresponsável, não estamos, no entanto, limitando esse processo a uma intensa produção de informações e à sua circulação. É fundamental ressaltar que tais condições se cumprem, antes de tudo, na própria ação, isto é, no próprio curso das interações. Daí por que enfatizarmos (Henriques, 2004) a importância de que a corresponsabilidade seja, de algum modo, qualificadora da ação – a ação corresponsável tende a emergir quando transcende as ações pontuais e se insere em quadros simbólicos, valorativos, que reforçam a coesão e tendem a promover uma continuidade das mesmas ações.

Assim como a causa, os vínculos num processo de mobilização também precisam ser expressos e afirmados publicamente. É da lógica de formação e movimentação dos públicos que, uma vez mobilizados, tendam a evidenciar-se. Neste processo, demonstrar coesão e dar exemplo de manifestação da corresponsabilidade alcançada é sempre uma estratégia almejada. Mas isso também chama a atenção para dois aspectos fundamentais desses vínculos: (a) provisoriidade – por serem dinâmicos, os laços de engajamento e de adesão não são perenes, mas sempre transitórios; isso traz como

consequência a necessidade de, todo o tempo, realimentar as condições que geram e mantêm os vínculos entre os sujeitos e destes com a causa; e (b) diferenciação – os vínculos podem se dar em níveis diferentes e mediante formas distintas de engajamento e cooperação.

Importante assinalar que mesmo formas mais fracas e elementares de participação e envolvimento em relação à questão proposta possuem importância no contexto da mobilização, já que o caráter público não se garante meramente pela larga disseminação, senão, mais além, pelo reconhecimento do problema colocado como sendo de interesse mais amplo e geral.

### **Considerações finais**

Reconhecendo a proposta de Boaventura Santos (2004) de universidade como espaço público de interconhecimento, constituído por meio da criação de comunidades epistêmicas mais amplas, queremos destacar, com estes apontamentos, o caráter público da extensão universitária. Isso conduz inexoravelmente à demanda de maior reflexão acerca dos seus procedimentos metodológicos. O entendimento dos processos participativos, em si, não é suficiente para abarcar toda a dinâmica interativa (e comunicacional) necessária à constituição das causas de interesse público e, menos ainda, para compreender as dinâmicas de mobilização social em sociedades complexas.

Outro ponto a considerar é que a ideia de interação dialógica que preside a noção contemporânea de extensão universitária não se restringe apenas a uma dimensão interindividual – entre sujeitos específicos. Inclui uma abertura do processo que só se completa quando se alcança a dimensão pública da prática. Isso significa que o diálogo aqui referido não é o que se dá como uma conversa limitada a indivíduos ou encerrada nos limites de certo grupo, mas num nível que abrange as conversações abertas, que ocorrem potencialmente à vista de todos. As características de abertura e indeterminação são importantes para compreender o modelo epistêmico proposto por essa noção, que insere definitivamente a extensão, a nosso ver, numa dimensão política, e reforçam o seu aspecto ativo e produtor. Sendo assim, os processos aos quais aqui nos referimos – coletivização e vinculação

– ocorrem em ambiente de disputas e conflitos, onde a busca de coesão, de aceitação, de legitimidade deve contribuir para alcançar entendimentos e acordos, sempre por serem renovados, e para chegar aos vínculos sociais, sempre por serem refeitos.

## Referências

DEWEY, Jonh. *The Public and its problems*. New York, H. Holt and Company, 1927.

FORPROEX/SESU-MEC. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. 2001.

Disponível em:

<[http://www.renex.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=20](http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=20)>. Acesso em 13/01/2013.

FORPROEX. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

HENRIQUES, Márcio S. (org.) *Comunicação e Estratégias de Mobilização Social*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *Comunicação e mobilização social na prática de polícia comunitária*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. A comunicação e a condição pública dos processos de mobilização social. *Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*. Universidade Federal do Paraná, V.2, n.º 1, 2012, [s.p.].

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

TORO, José Bernardo. *A Construção do Público: cidadania, democracia e participação*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio e [X] BRASIL, 2005.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia M. D. *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.