



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOCIALMENTE ORIENTADA ENQUANTO RESISTÊNCIA EPISTEMOLÓGICA: possibilidades emancipatórias

SOCIALLY ORIENTED UNIVERSITY EXTENSION AS EPISTEMOLOGICAL RESISTANCE: emancipatory possibilities

Loryne Viana de Oliveira
 Universidade Estadual de Campinas
 Campinas, SP, Brasil
 loryne@ymail.com
 ORCID: 0000-0001-9528-7662



RESUMO

A extensão universitária vem sendo exaustivamente discutida na América Latina, seja em sua vertente de prestação de serviço e transferência de conhecimento, seja em sua vertente comunitária, atenta às demandas sociais de seu entorno. O presente estudo, de natureza bibliográfica, se propõe a retomar a reflexão sobre as potencialidades emancipatórias da extensão universitária no contexto latino-americano. Para isso, nos valem das categorias do pensamento abissal para fundamentar a origem cognitiva da injustiça social e pensar a extensão enquanto possibilidade de resistência epistemológica e política, discutindo o modelo de universidade subjacente a essa possibilidade. Ancorados na perspectiva de educação libertadora, apresentamos ainda os elementos que pensamos ser qualificadores da extensão capaz de colaborar para este projeto. Identificamos por fim, os desafios para a concretização de um outro projeto universitário, no qual a extensão figure enquanto articuladora da formação crítica e da pesquisa situada.

Palavras-chave: Extensão universitária, Emancipação, Universidade pública, Justiça cognitiva.

ABSTRACT

University extension has been exhaustively discussed in Latin America, whether in terms of extension services and knowledge transfer, or in terms of the community extension, attentive to the social demands. The present study, of a bibliographical nature, proposes to discuss the emancipatory potential of university extension in the Latin American context. Therefore, we use the categories of abyssal thinking to support the cognitive origin of social injustice and understand university extension as a possibility of epistemological and political resistance, analyzing the university model underlying this possibility. We also present the elements that we believe to be qualifiers of the extension capable of collaborating for this project. Finally, we identified the challenges for the realization of an other university project, in which extension appears as an articulator of critical training and situated research.

Keywords: University extension, Emancipation, Public university, Cognitive justice.

Introdução

García Márquez, na ocasião do recebimento do Nobel de literatura, afirmou que nós, latino-americanos, temos pedido muito pouco à imaginação, uma vez que nosso problema crucial tem sido a falta de meios concretos para tornar nossas vidas mais reais. Na América Latina, enfrentamos uma solidão, segundo o autor, que é radicada na imposição de padrões outros para interpretar nossa realidade.

Tais padrões são um legado da modernidade, cuja característica elisão das formas, sob as quais a epistemologia é também política, engendra um universalismo epistêmico que impõe uma única métrica para interpretar todas as realidades. As implicações epistemológicas de uma política outra são, ao mesmo tempo, sutis e radicais. Radicais, pois implicam uma revolução na forma de olhar e investigar o mundo. Sutis, porque exigem um olhar atento e treinado para que possam ser notadas.

Alargando o sentido das palavras do laureado colombiano, o esforço para dar vez e voz a estas formas políticas alternativas de se construir o conhecimento não é recente, apesar de sempre revolucionário. Os Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade representam, desde sua ascensão na década de 1960, tentativas de fazer jus às diversas possibilidades de relacionar a política a artefatos tecnológicos e a teorias científicas. Outros recortes importantes seguem o mesmo desígnio, como é o caso dos estudos em colonialidade. No presente texto, em diálogo com a perspectiva dos Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade e com a perspectiva da educação freiriana, pretendemos colaborar de forma propositiva para pensar as formas emancipatórias de superação do que Boaventura de Sousa Santos (2007) definiu como sendo o pensamento abissal, que julgamos ser útil para aprofundar parte do que García Márquez expressou em seu discurso.

A alternativa à qual dedicaremos nossas atenções é a extensão universitária. Ela é uma dentre as várias que podem viabilizar a resistência epistemológica necessária à resistência política, complementares no enfrentamento da autorreprodução das práticas excludentes originadas pelo pensamento abissal (Santos, 2007). Dessa maneira, este artigo pretende tratar especificamente da perspectiva de uma extensão universitária enquanto balizadora de práticas de ensino e pesquisa que subsidiem a emancipação dos sujeitos e a justiça cognitiva, base para a justiça social.

Para tanto, buscamos apresentar elementos teóricos que justifiquem a compreensão da extensão, frequentemente negligenciada ante suas contrapartes ensino e pesquisa, como uma possibilidade de superação da dinâmica centro-periferia na produção e difusão do conhecimento e de práticas técnico-científicas. Tal dinâmica tem por corolário uma carência em produzir saberes socialmente relevantes para nossas sociedades latino-americanas, saberes que sejam capazes de responder aos seus fenômenos sociopolíticos. Por isso, perguntamos: quais conformações teórico-metodológicas da prática extensionista podem mais prontamente promover a emancipação e outros saberes?

Tomamos por ponto de partida a reconstituição do que seja a resistência epistemológica como forma de resistência política. A seguir, elaboramos argumentos para compreender como, pela via da extensão, a construção desse caminho se articula com um modelo de instituição de educação científico-tecnológica socialmente produtiva (Oliveira, 2018), nomeadamente a universidade, cujo papel no contexto latino-americano assume características específicas da região. Pretendemos, dessa forma, qualificar a discussão sobre os requisitos

teórico-metodológicos de práticas extensionistas capazes de deflagrar a emancipação de sujeitos e a subversão da ordem das linhas cartográficas estruturantes do pensamento abissal.

Resistência epistemológica enquanto resistência política

A crítica à qual alude García Márquez em seu discurso na ocasião de recebimento do Nobel de literatura por *Cem Anos de Solidão* vai muito além de expor a solidão latino-americana. Escancara, dentre outras coisas, o fato de que a expansão marítima, apesar de estreitar a distância entre os que então seriam colonizados e seus colonizadores, deu início a iniquidades seculares e amarguras caladas. É neste mesmo ponto do qual parte a reflexão de Boaventura sobre o pensamento abissal (Santos, 2007). Para esse autor, as linhas cartográficas que separaram o Velho e o Novo Mundo continuam vigentes, dado que são constituídas e constituintes do pensamento moderno ocidental.

A forma moderna de pensar se estrutura a partir das teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII, as quais postulam que o abandono do estado de natureza demarca o caráter do indivíduo moderno. Este indivíduo moderno é, por excelência, o homem metropolitano. O paradigma de pensamento moderno, tributário da noção kantiana de esclarecimento, impinge formas universais de pensar e agir – os imperativos categóricos e morais. É nesse contexto que Santos (2007) formula o conceito de pensamento abissal:

Ino campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. (Santos, 2007, p. 72).

Os conhecimentos do outro lado da linha são os conhecimentos populares, camponeses ou indígenas – que se situam além dos princípios da lógica clássica, não cabendo a eles os atributos básicos proposicionais: verdade ou falsidade (Santos, 2007). Outro capítulo radicalizador do pensamento ocidental moderno muito importante na história das ideias foi o endosso a um certo purismo epistemológico, professado sobretudo a partir das teses do Círculo de Viena, representantes do Positivismo Lógico, para quem o sentido de uma frase é seu método de verificação. A exclusão de outras formas de conhecimento tem por corolário o aprofundamento das relações coloniais historicamente instituídas, que ainda hoje permanecem constitutivas das relações políticas e culturais, igualmente excludentes. Assim, a injustiça global tem como raiz a injustiça cognitiva.

Para o autor, a saída para a injustiça social é a superação da injustiça cognitiva, que deve ser combatida a partir de uma resistência epistemológica. O cosmopolitismo subalterno seria a possibilidade de luta contra a globalização neoliberal a partir de um ethos distributivo, do reconhecimento da diferença e dos princípios de igualdade, acolhendo a incompletude sem ambicionar a completude (Santos, 2007). O pensamento pós-abissal, portanto, “parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (Santos, 2007, p. 84).

Superar as linhas cartográficas do pensamento abissal não é tarefa para um indivíduo, nem pode se dar a partir de uma alternativa singular. Trata-se de uma tarefa coletiva para “desenvolver uma epistemologia das regiões periféricas e semiperiféricas do sistema-mundo”

(Santos, 2007, p. 78). Tal tarefa tem por requisito um pensamento alternativo de alternativas, e seu exercício se contextualiza no horizonte do que Santos (2007) denomina sociologia das emergências, dada a necessidade de desvelar tendências latentes, não raro "dispersas, embrionárias e fragmentadas, [que] apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo" (Santos, 2007, p. 83).

Dado o caráter injuntivo dessa tarefa, importa a busca por instrumentos conceituais, políticos e metodológicos que confrontem a exclusão abissal. Postulando que resistência epistemológica se configura como resistência política, podemos identificar na extensão universitária um instrumento potencialmente articulador das dimensões cognitiva e política. É esse o percurso que nos leva a reconstruir os sentidos da extensão enquanto um emergente catalisador no contexto da resistência latino-americana.

A extensão universitária: interseção entre formação qualificada e papel social da universidade

Desde o surgimento da universidade enquanto instituição, há cerca de 900 anos, com o modelo escolástico, radicado na concepção da universidade como "Torre de Marfim", passando pelo modelo de universidade moderna proposto por Humboldt (1997) até os modelos atualmente vigentes, é possível destacar (im)permanências.

Longe de serem anacrônicos, os postulados de Humboldt ainda orientam essencialmente a figura da universidade: formação pela pesquisa; unidade ensino-pesquisa; autonomia acadêmica, científica e administrativa; interdisciplinaridade; relação com o Estado e a complementaridade entre Educação Básica e Superior. O acréscimo de um terceiro elemento no alicerce, a extensão – destinada a acomodar as relações com a sociedade, é consagrado pelo modelo norte-americano (Pereira, 2009).

O modelo alemão de Humboldt, prevalente na Europa, baseava-se na universidade pública organizada por cátedras, e restringia sua produção de conhecimentos "à ciência pura e à alta cultura" (Singer, 2001). A Segunda Revolução Industrial, na qual a base científica dos avanços técnicos era patente, impôs um intercâmbio entre a universidade e o mundo produtivo, ampliando a aplicação de conhecimentos científicos. Singer (2001, p. 307) conta que a universidade alemã, pautada por ideais humboldtianos, "recusou-se a passar da ciência básica à aplicada", dado que a interferência dos interesses da indústria privada ameaçaria não apenas sua autonomia, mas também a sua identidade. Tal situação deflagrou a criação dos institutos não-universitários de pesquisa.

Já o modelo norte-americano, baseado sobretudo em universidades privadas sem fins lucrativos, organizado por departamentos – o que acabou favorecendo a criação de novas áreas de estudos –, era radicado na competitividade entre instituições e na necessidade de se obter contribuições privadas e subsídios que permitissem a manutenção de suas atividades, motivo pelo qual as universidades norte-americanas não hesitaram em permitir que as demandas industriais, governamentais e empresariais se impusessem (Singer, 2001).

Os modelos alemão e norte-americano divergem quanto à própria função da universidade, o que reflete em sua atuação e organização. O modelo alemão, caracterizado como idealista, é marcado por uma vocação para a busca da verdade e o desenvolvimento do intelecto, devendo ser protegido a todo custo da interferência externa de qualquer força.

Já o norte-americano, funcionalista, tem como elemento central o vínculo com outros atores: sociedade e governo (Pereira, 2009). Neste último paradigma, por vezes lido como instrumentalista e de formação profissional e política, a universidade não paira acima das finalidades da utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. O modelo norte-americano prevaleceu ante o alemão. A razão histórica para tal, oferecida por Singer (2001), é a de que a vitória na Segunda Guerra Mundial teria transformado os Estados Unidos em superpotência, alcançando suas instituições ao patamar de modelos a serem importados:

[...] isso [a reprodução do modelo de universidade norte-americano] passou a acontecer, a partir dos anos 60, tanto em termos da massificação do ensino superior quanto em termos de aproximação da universidade com o mercado. Com o surgimento da onda neoliberal, que engolfou o mundo a partir da década seguinte, os governos europeus passaram a cortar o gasto com o ensino superior, ao mesmo tempo em que encorajavam as universidades a complementar a receita provinda do erário com a venda de serviços a capitais privados. (Singer, 2001, p. 308).

Modelos teóricos se misturam à realidade empírica de forma a tornar a universidade uma instituição heterogênea, cujo registro são as políticas universitárias, nas quais a contradição entre aspectos concretos e fins abstratos eclode na multiplicidade de funções, muitas vezes dissonantes. Na esteira de estratégias de ocultação e compatibilização entre contradições (Santos, 1999), na realidade latino-americana, a influência do modelo alemão se materializa em um projeto político elitista, obrigando a universidade a conciliar a contradição entre o ideal republicano no qual se inspira e a realidade social desigual e excludente, enquanto o modelo norte-americano surge como inspiração para valorizar a relação universidade-empresa, vinculando a universidade ao projeto neoliberal de educação superior ao mesmo tempo que expressa sua função social por meio de políticas extensionistas ofertistas e assistencialistas.

Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 165), relembra a perenidade das contraditórias funções das universidades: investigação – no que se sobrepõe às políticas de ciência e tecnologia; ensino – objeto da política de educação superior e a “prestação de serviços” – no que pode se correlacionar à função social da instituição. Para o autor, as tensões se dão em três domínios:

[...] a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade tem vindo a copiar desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial (Moscati, 1983: 22); a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e, finalmente, a contradição entre a reivindicação da autonomia da definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e produtividade de origem e natureza empresarial. (Santos, 1999, p. 165).

A gestão de tais tensões representa sempre “a reprodução controlada de uma dada crise da universidade” (Santos, 1999, p. 165). As crises são de hegemonia, legitimidade e institucional. A hegemonia é posta em xeque quando uma condição social – a da universidade – perde o caráter de unicidade, necessidade e exclusividade que lhe era anteriormente conferido. Portanto, a crise de hegemonia é definida pelo contraste entre as funções tradicionais da universidade – produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares,

O fracasso em conciliar as duas funções culmina na perda do protagonismo universitário enquanto *locus* de domínio do ensino superior, aliado à pesquisa, de onde surgem outras instituições responsáveis por conduzir tais processos (Santos, 2004). Esse processo pode ser identificado sistemicamente como o "modo 2" do conhecimento expresso por Gibbons e colaboradores (1994), ou como prefere Santos (2004, p. 29), *conhecimento pluriversitário*, definido como "conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada". O conhecimento pluriversitário representa, portanto, a possibilidade de inversão da lógica ciência-sociedade: a primeira deixa de ser "um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência" (Santos, 2004, p. 30).

Embora as traduções concretas dessa perspectiva não sejam unívocas e contenham em si mesmas contradições, a reestruturação da relação universidade-sociedade é um requisito fundamental para o enfraquecimento das linhas globais estruturantes do pensamento abissal, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos, nos quais o contexto de aplicação extrapola a prestação de serviços mercantis industriais e assume um caráter cooperativo e solidário mobilizando atores diversos como "sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis [...], comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e activos" (Santos, 2004, p. 30).

A mesma explosão da universidade que fez eclodir novas e, por vezes, contraditórias funções da universidade, impôs, no contexto periférico latino-americano, a emergência de grupos minoritários dentro da universidade, levando o conhecimento científico ao confronto com outras formas de conhecimento, que antes se situavam para além da linha abissal (Santos, 2007). Essa circunstância, além de guardar pressões próprias e incalibráveis entre hiper-publicismo e hiper-privatismo, é representativa da crise de legitimidade – crise que se coloca entre a hierarquização e a democratização e diz respeito ao abandono do consenso social em torno dos objetivos assumidos pela universidade. De qualquer modo, tal circunstância fática de ampliação do acesso à universidade por grupos outrora excluídos, além de borrar as margens dos elementos pertinentes a cada um dos lados da linha global – o ser cognoscente e o objeto cognoscível – também trouxe um aprofundamento da responsabilidade social das instituições produtoras de conhecimento (Santos, 2004).

O reforço da responsabilidade social da universidade constitui, portanto, um programa, através do qual se deve restituir a legitimidade da universidade. Essa restituição, ou melhor, reconstrução da legitimidade da universidade, deve sepultar o ostracismo social outrora garantidor de sua posição, bem como questionar explicitamente seu elitismo e corporativismo. Deve, afinal, trazer para a universidade uma necessidade permanente de auto-interrogação, do mesmo modo que interroga a sociedade (Santos, 2004). É neste programa de combate aos processos da globalização neoliberal que a universidade pode desempenhar o papel de *locus* de incubação da globalização contra-hegemônica (Santos, 2007).

Para tanto, se é certo que a universidade é um bem público intimamente ligado ao projeto de país (Santos, 2004), é premente resgatar o sentido político e cultural de tal projeto e sobretudo o papel da universidade nesse contexto. Na América Latina, esse papel ainda está por ser passado a limpo, uma vez que as elites nacionais latino-americanas buscam, de forma conservadora, preservar estruturas socioeconômicas que servem de base aos seus privilégios, alijando da formação do projeto nacional as camadas populares (Herrera, 1995).

Desta forma, a realização de um outro projeto nacional para os países latino-americanos não prescinde de uma convergência entre a política universitária, a política de produção de conhecimento e a política de inclusão social. Soares (2011) corrobora tal leitura, dado que, para ela, é papel da universidade mediar a interlocução para a formulação de políticas públicas articuladas entre o Estado e a sociedade civil, instrumentalizando a extensão na priorização de setores mais vulneráveis socialmente, superando o tradicional clientelismo, responsável pela "focalização de ações e a pulverização dos recursos" (Soares, 2011, p. 573). Nesse sentido, uma das propostas é a "tríplice aliança virtuosa entre CT&I [Ciência, Tecnologia e Inovação], extensão universitária e políticas públicas – aliança capaz de promover não apenas maiores, mas novos patamares de desenvolvimento social em nosso país, que sejam verdadeiramente abrangentes e igualitários." (Soares, 2011, p. 573).

O debate acerca da construção da universidade enquanto instituição latino-americana não é recente, sobretudo quanto a sua responsabilidade social. Enquanto o movimento estudantil em outras partes do mundo demoraria outros 50 anos para reivindicar a intervenção social da universidade, na América Latina em 1918 já se constituía, no Manifesto da Federação Universitária de Córdoba – Da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul, um esforço de diferenciação e emancipação dos modelos europeus. O documento construído por um coletivo de estudantes apresentava reivindicações críticas ao elitismo acadêmico, à dinâmica universitária fundada no "direito divino" do professorado universitário e à democratização do acesso e permanência, além de cobrar a responsabilidade social da universidade, a ser exercida pela extensão.

A realidade brasileira não foi diferente. Souza (como citado em Fraga, 2012) relata que a extensão universitária nacional é engendrada pelo movimento estudantil, no qual o corpo discente é o ator responsável por trazer à tona o papel social da universidade. Foi a Lei nº. 5.540/68, conhecida como Reforma Universitária, que veio a considerar o tripé ensino-pesquisa-extensão. A última da tríade é institucionalizada sobretudo na década de 1980. Desde então, ao sabor da compreensão do que deve vir a ser a relação entre o Estado e as universidades, e entrelaçada à Política Nacional de Ciência e Tecnologia, a extensão ganhou um aliado importante no Fórum de Pró-Reitores de Extensão – Forproext, que a defende como um elo não apenas para vincular universidades e comunidade, mas também como subsídio à formação científica e acadêmica crítica, bem como à produção de conhecimento situado. Santos (2004) enxerga na área uma alternativa:

[a] área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global [...]. (Santos, 2004, pp. 53-54).

Sobretudo no contexto latino-americano, marcado pela estratificação social, desigualdade e exclusão, a extensão pode atribuir à universidade um papel ativo na construção da coesão social, aprofundamento da democracia (Santos, 2004). Tendo por certo que a universidade em si mesma é um território contestado, cuja função é disputada entre diversos modelos teóricos, é, sem dúvida, na relação com a comunidade que se encontra a possibilidade de mitigar a crise de legitimidade que enfrenta.

Essa relação universidade-sociedade, *locus* privilegiado da extensão, longe de pretender

funcionalizar a universidade, tem o potencial de pavimentar o caminho de enfrentamento da injustiça social pela via da justiça cognitiva. Isso depende, sobretudo, da capacidade destas instituições de reconsiderar "suas concepções e práticas extensionistas, historicamente assistencialistas e ou mercantilistas e, excepcionalmente alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular" (Imperatore & Pedde, 2015, p. 1).

Essa visão reforça a extensão como articuladora do ensino e da pesquisa socialmente qualificados, acarretando uma formação científica, a qual é missão das universidades, afeita a questões sociais e éticas situadas, bem como o desenvolvimento de pesquisas que alimentem uma forma alternativa à subordinação de conhecimentos fundante do pensamento abissal.

A América Latina não é alheia a essa articulação, sendo ela inclusive uma marca indelével da história que se buscou construir para a extensão na região. Santos (1999) compreende essa tendência como em conexão com períodos históricos de transição ou aprofundamento democrático, o que coincide com a história conturbada que nos faz, nas palavras de García Márquez, viver nossa desproporcional realidade.

Entretanto, a região assiste também, enquanto resposta a tal realidade, dando vazão a uma criatividade insaciável, exemplos diversos de construção de uma outra extensão, como foi o caso da experiência de formação na Universidade de Brasília, durante a gestão de Cristovam Buarque, responsável por implementar uma política de extensão que considerava a relevância de conhecimentos diversos dos da academia e se punha em diálogo constante com as localidades da região. Para Buarque, o cumprimento do compromisso social da universidade se daria em concordância com a manutenção de sua qualidade acadêmica, sendo que "o que caracterizará o produto, portanto, é sua qualidade, sua condição de elite, mas o que caracterizará seu uso é seu compromisso amplo – a sua condição de antielitista" (como citado em Santos, 1999, p. 181). Reverberações dessa perspectiva são discutidas anos depois por Velho (2006) ao comentar as decorrências acadêmicas e sociais das trocas entre a universidade e os movimentos sociais.

Naturalmente, as experiências que se somam na América Latina permitem borrar as linhas elementares da divisão global, mas não são suficientes para a desestruturação do pensamento abissal. Se ele é fundado no conhecimento científico, cujos limites intrínsecos determinam a intervenção a qual é capaz de oferecer no mundo real (Santos, 2007), é necessário um outro conhecimento, não monopolista, nem único ou autolimitante, como o é a ciência.

A extensão sozinha não realiza esse projeto, tampouco deixa de colaborar com ele, a depender das bases sobre as quais se vá fundamentar. É sobre isso que nos debruçamos na próxima seção, na qual buscamos qualificar quais critérios para uma extensão que seja uma das alternativas para o combate à globalização hegemônica, tarefa que não pode ser cumprida sem a emancipação dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas de poder estruturantes das linhas globais.

Elementos caracterizadores da extensão universitária socialmente orientada e abordagens extensionistas emergentes

Qual a extensão que colabora para realizar o projeto de globalização contra-hegemônica, que reconhece outros saberes, que constrói outros saberes a partir da troca com as localidades, com os problemas vivenciados nela, que é capaz de debelar a injustiça cogni-

tiva e gerar os conhecimentos necessários para a emancipação dos sujeitos? Nesta seção buscaremos estruturar linhas gerais que caracterizem a extensão que defendemos como viabilizadora desse outro projeto.

A construção do objeto "extensão socialmente orientada", presente no título desta seção, se coloca enquanto distintiva da extensão entendida de forma múltipla e diferenciada, cuja premissa seja a transferência de conhecimentos para o mundo exterior à universidade, seja como prestação de serviços pagos, assistencialistas ou não, ou como mecanismo de avaliação de desempenho visando a concessão de recursos financeiros às universidades.

Essa perspectiva está calcada na concepção dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade, uma vez que considera que a forma como conhecemos e representamos o mundo são inseparáveis das formas pelas quais escolhemos viver nele (Jasanoff, 2004). É o mesmo que dizer que o conhecimento e suas instâncias materiais – tecnologia, por exemplo – são produtos sociais, que dão suporte a modos de vida. É dizer que artefatos têm política (Winner, 1986), que a neutralidade da ciência e o determinismo da tecnologia são mitos (Dagnino, 2008).

Essa compreensão é injuntiva para afirmar que, o foco da produção científica na América Latina permanece nos interesses da comunidade científica internacional, em uma atividade científica endógena, mas exodirigida, de modo não só a perpetuar um lugar subalterno no circuito global da produção e circulação de conhecimento, mas a nos deixar carentes de conhecimentos autóctones, incapazes de colaborar para a compreensão de nossos fenômenos sociais e transformar nossa realidade por vezes desigual, excludente e excluída.

Esse primeiro ponto é fundamental para uma outra extensão. Sobretudo por termos imputado a ela a possibilidade de construir meios para a justiça cognitiva, ela não pode pressupor saber o que a comunidade precisa, tampouco crer que pode definir sozinha como suprir essa demanda, transferindo conhecimento ou ofertando formação da qual um público específico seja depositário. Quer dizer, a extensão precisa envolver a internalização da agenda de discussão social, de forma que materialize a "construção de conhecimento 'para fora', passando pela prerrogativa da construção coletiva com atores sociais, como estudantes e movimentos sociais. O conhecimento seria orientado por problemas e orientada para a *policy* (formação de política pública)" (Dagnino, 2010, p. 286).

Na dinâmica constitutiva da política cognitiva – aquela conformada pelas políticas de ciência e tecnologia e de educação, tal proposta caracteriza-se também por deslocar atores desde "receptáculos de políticas" para um polo ativo, promovendo o "reconhecimento do saber local e da elaboração de metodologias que viabilizem a participação pública na produção e saber científicos" (Incrocci & Andrade, 2018, p. 191).

Esse paradigma encontra eco em abordagens sobre a tomada de decisão cujo horizonte seja a integração da "orientação do 'poder fazer' da ciência e engenharia com as questões relacionadas ao 'dever fazer' das análises éticas e políticas. Elas engajariam o sujeito humano como agente ativo, imaginativo, assim como uma fonte de conhecimento, *insight* e memória" (Jasanoff, 2019, p. 586).

Não faltam precursores dessa tendência na Latino-América. É o caso de Paulo Freire, cujo pensamento pedagógico é crítico, alicerçado na práxis libertadora e revolucionária, "[...] práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 2013, p. 127). Crítico da educação bancária, aquela que vê no educando um banco no qual se depositam conhecimentos, Freire 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).

Dessa 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 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).

Mais especificamente em sua obra dedicada à questão da extensão, Freire (2015), ele mesmo extensionista, propõe dentro de uma postura dialógica crítica uma reflexão sobre o termo extensão. Para o educador, o campo semântico da extensão estabelece relações associativas indicativas de transmissão que envolve um polo ativo – que estende – e outro passivo – que recebe o conteúdo –, este último, escolhido pelo sujeito que estende.

Essa condição semântica é também filosófica, e possui desdobramentos políticos e epistemológicos, uma vez que reproduz um que-fazer educativo não-libertador, e que assume no educando uma condição de inferioridade, de receptáculo passivo de conhecimentos, processo frequentemente associado à persuasão. Persuasão quanto a aceitar e aplicar possibilidades técnicas e econômicas diferentes daquelas que seu contexto cultural envolve, donde se desdobra a invasão cultural da qual se imbuí a extensão. Nas palavras do educador, "a ninguém se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Nesse caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela" (Freire, 2015, p. 23).

Para Freire, há uma dimensão ontológica inextirpável da prática educativa libertadora. Educar é humanizar, mas não em um processo unidirecional, e sim em um processo dialógico e dialético: é promover a crescente tomada de consciência em prol da transformação social, uma vez 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 destas relações" (Freire, 2015, p. 42).

Fica claro que a extensão não deve ser um subproduto da pesquisa e do ensino, mas sim, articuladora de ambos. Do contrário, fica fadada a, em outro nível, reproduzir a injustiça cognitiva que se encontra na raiz da injustiça social, fundada na mesma linha que descreve Santos (2007), igualmente desumanizadora para com o outro, como enuncia Freire (2013). Essa linha, entre o que estende e o que recebe o que é estendido, define uma prática educativa que nega a humanidade do educando, que o objetifica e que o trata como mero depositário de conhecimentos outros, que não os potencialmente dele, dos quais somente participa passivamente.

Além da condição ontológica subjacente à prática educativa libertadora, se assoma um retorno da dimensão semântica da extensão. Ela envolve ainda uma entrega, um messianismo, uma relação vertical entre quem recebe e a quem se estende, portanto, implica na supracitada invasão cultural (Freire, 2015) – já que conhecimentos levam em seu bojo valores, normas, visões de mundo e modos de vida.

A invasão cultural, por sua vez, representa um problema antropológico, epistemológico e estrutural, de modo que a extensão, enquanto em continuidade com sua semântica – e por que não, sua pragmática – não é capaz de resolver. Conforme Freire (2015), ela não o é, uma

vez que a mera inculcação de técnicas elaboradas põe em xeque as dimensões constitutivas da estrutura cultural, que se organizam de forma solidária umas às outras, o que "origina formas diferenciadas de reação à presença de elementos novos nela introduzidos" (Freire, 2015, p. 41). É o problema no qual se incorre:

quando se tenta a capacitação dos camponeses com uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem-acabada ou "elaborada", tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada. (Freire, 2015, p. 40).

As implicações disso no pensamento de Freire (2015) para a extensão e para a educação popular são importantes: se dão no sentido de propor uma outra relação a partir dessas duas. Nessa ótica, não é possível, para o educador-extensionista, tentar a mudança das atitudes dos educandos "sem conhecer sua visão do mundo e sem enfrentá-la em sua totalidade" (Freire, 2015, p. 42). O processo educativo deve ser calcado na inserção crítica do educando "em sua realidade como uma totalidade", ou seja, compreendido nas "relações interativas entre o 'percebido destacado' e outras dimensões da realidade" (Freire, 2015, p. 43), o que

demandam um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem-realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (Freire, 2015, p. 43).

A saída encontrada por Freire (2015) para extirpar o caráter predominantemente messiânico da extensão é, em seu lugar, a adoção do termo comunicação. Tal estratégia, retórica, buscava destacar "[...] uma relação conscientizadora para os parceiros da extensão-intercâmbio entre saber sistematizado e saber popular; a extensão como ponte entre a universidade e a sociedade" (Rocha, 2001, p. 22).

A lição de Freire para a extensão é, portanto, como deve ser, indissociável de uma prática educativa libertadora, consciente das armadilhas gnosiológicas por detrás das assunções semânticas do termo, à qual dadas as conformações filosóficas, antropológicas, pedagógicas e institucionais não corresponde, mas pode corresponder a esse "trabalho indispensável, cada vez mais indispensável, de ordem técnica e humanista" (Freire, 2015 p. 44), que deve caber ao educador.

Para não recair na extensão antidialógica, que tem por vocação semântica a invasão cultural, é imprescindível, portanto, buscar a ruptura da lógica de coisificação do outro – outro que é o destinatário da extensão, resultando em uma relação que preserve a condição de sujeito atuante, capaz de pensar e agir criticamente (Serrano, 2010).

Não de forma consensual ou isenta de contradições, como o é a realidade com a qual busca colaborar, as ideias de Freire vêm servindo de inspiração para a prática extensionista na América Latina. Foi o caso do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, no Brasil, que durante os anos 60 foi palco do movimento de Extensão Cultural, onde surge o método emancipador de Paulo Freire. Ao sabor das instabilidades políticas com prejuízo para a democracia, tão frequentes na região, a iniciativa pernambucana foi abortada pelo regime militar, culminando no exílio de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas ideias no Brasil (Serrano, 2010). Freire logrou ainda difundir suas ideias sobre extensão "no Governo de

Veloso Alvorado, no Peru. Todavia, foi o Chile o maior difusor da concepção de comunicação, assumindo coordenações ou decanatos de comunicação ao invés de extensão universitária" (Santos, 2014, p. 103).

Esta é a extensão que acreditamos ter potencial para estar numa outra construção de projeto nacional, a favor da globalização contra-hegemônica e da busca por emancipação, justiça social e cognitiva. Uma extensão enquanto experiência que se dá no bojo da sociedade, que produz conhecimento do confronto e na troca de saberes, populares e acadêmicos, tendo por horizonte a comunidade e sua realidade. Nas palavras de Serrano (2010):

[e]ste conceito apresenta uma extensão universitária democrática, que é instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social. Podemos afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana, nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo. (Serrano, 2010).

Essa forma de conceber a extensão representa um ponto de inflexão para os modelos de universidade citados anteriormente. Representa uma universidade pautada no paradigma da extensão, cujas funções se organizam nas dimensões (a) acadêmica, promotora de bases teórico-metodológicas; (b) social, destacando sua responsabilidade social; e (c) articuladora "do saber e do fazer e da universidade com a sociedade" (Serrano, 2010). Nessa universidade, ensino, pesquisa e extensão são contíguas e apresentam fronteiras imperceptíveis, pois

passam a ser interfaces de um mesmo fazer. Esta transformação do referencial pedagógico trará rebatimentos na realidade vivenciada pela universidade em sua política de ensino, extensão e de pesquisa, na medida em que se deve elaborar um novo pensar sobre o fazer universitário, com redefinição de conceitos e de práticas e a efetiva mobilização da comunidade acadêmica na direção de uma práxis que se apresente integrada, interdisciplinar, sintonizada com o conhecimento novo e com a realidade e demanda social. (Serrano, 2010).

Conclusão

García Márquez, ainda em seu discurso na ocasião de recebimento do Nobel, cita Eldorado, a terra latino-americana ilusória e tão avidamente procurada. Talvez a extensão seja nossa Eldorado. A historiografia da extensão na América Latina é testemunha dessa metáfora imperfeita: as concepções de fundo variam ao sabor das utopias pedagógicas e de modelos de universidade, do mesmo modo como Eldorado deslocava-se nos mapas ao longo dos anos, apareceu em numerosos mapas que a retratavam durante anos, ao sabor da fantasia dos cartógrafos.

Se é verdade que nem toda extensão tem premissa emancipatória, também o é que este pode e deve ser o horizonte da extensão socialmente orientada. A extensão é um significante em disputa, sobretudo tendo-se em vista que processos de significação são processos de hegemonia (Tommasino & Cano, 2016). Desta forma, procurou-se aqui delimitar um significado de extensão que não é indiferente às tensões e conflitos inerentes à universidade enquanto projeto político e social. Atualizar tal projeto de universidade e tal concepção de extensão faz parte de uma disputa pela hegemonia no campo das práticas acadêmicas socialmente orientadas, destacando-se a emancipação como representando "uma promoção de caráter coletivo e compartilhável entre membros de classes populares e não individual" (Fraga, 2012, p. 219).

Este projeto, qual seja, o de uma extensão universitária enquanto articuladora do ensino e da pesquisa, encontra lastro na proposta de Paulo Freire e de outros pesquisadores latino-americanos, o que sugere que esta realidade na qual estes pensadores estiveram mergulhados e para a qual construíram suas pesquisas é prenhe de possibilidades de transformação. E é essa transformação que ameaça borrar as linhas globais às quais alude Santos (2007), são esses *meios concretos para tornar nossas vidas mais reais*, que a extensão pode permitir elaborar quando pensada não desde uma perspectiva de transferência de conhecimento, mas a partir do povo, com ele e para ele, como prelecionou Freire (2015).

A metáfora que usamos na abertura desta seção é imperfeita, pois, diferentemente de Eldorado, a extensão universitária socialmente orientada, não é um objeto consensualmente perseguido, e está sujeito, conforme anteriormente citado, a disputas hegemônicas no plano das práticas e dos discursos. No espectro de uma teoria social, pode-se afirmar, com Chauí (2003, p. 5), que a universidade é “uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”, não sendo alheia, mas sim exposta a interações conflituosas com sociedade e Estado. Todos estes aspectos tornam a extensão “um espelho que reflete as contradições da sociedade e que atua nelas também. Disso decorre a compreensão da extensão como contentora dos ânimos progressistas, mas também como espaço histórico de resistência e disputa” (Fraga, 2017, p. 415).

Tais aspectos políticos e sociais contraditórios não poderiam deixar de ser diferentes, pois envolvem não só o contexto latino-americano, mas também a proposta de extensão que tentamos delinear perfazendo, inicialmente, a necessidade de superação das linhas abissais descritas por Santos (2004, 2007), e, a seguir, com a proposta de educação libertadora e emancipatória propugnada por Freire (2002, 2013). A relação entre a superação da injustiça cognitiva e emancipação dos sujeitos está clara, pelo entendimento de que não há nem pode haver justiça social ou cognitiva com a manutenção de dominação e opressão, pressupostos da própria estrutura moderna de pensar o outro e o mundo.

O papel que a universidade latino-americana pode ter nesse contexto é ambíguo, sobretudo porque é influenciada largamente pelos modelos alemão e norte-americano. Superar essa ambiguidade requer a constituição de um modelo próprio, o que irá demandar não apenas autocrítica da universidade latino-americana, mas também a retomada dos combalidos projetos nacionais que têm sido alvo constante do neoliberalismo. Esta tarefa, com implicações políticas e econômicas bem delineadas, nos ajuda pensar a atualidade pungente do Manifesto de Córdoba contra uma universidade autoritária, insular, perpetuadora de relações de tutela com as classes populares (Fraga, 2017).

Um dos caminhos para o enfrentamento desse modelo de universidade, cada vez mais descolado da realidade social, é a extensão, mas não qualquer uma. Daí a relevância e centralidade da extensão socialmente orientada, capaz de oxigenar a pesquisa, tornar o ensino crítico, gerar conhecimento autóctone e adequado para, como diria García Márquez, constituir meios concretos para tornar nossas vidas mais reais.

REFERÊNCIAS

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15. doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002.

Dagnino, R. (2008). Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico: um debate sobre a tecnociência. Campinas: Editora da Unicamp.

Dagnino, R. (2010). Uma Estória sobre Ciência e Tecnologia, ou Começando pela Extensão Universitária... In: Dagnino, R. (Org.). Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina. Campina Grande: EDUEPB.

Fraga, L. S. (2012). Extensão e transferência de conhecimento: As Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares. [Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas].

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

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

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.

Gibbons, M. (1994). The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Herrera, A. (1995). Los determinantes sociales de la política científica en América Latina. Política científica explícita y política científica implícita. *Redes*, 2(5), 117-131.

Humboldt, W. (1997). Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: Casper, G. & Humboldt, W. (Org.). Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: EdUERJ.

Imperatore, S. L. B. & Pedde, V. (2015). Curricularização da Extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma Política Pública. In: XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria, La Habana.

Incrocci, L. M. C. & Andrade, T. H. M. (2018). O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Sociedade & Estado*, 34(1), 187-212.

Jasanoff, S. (2004). The idiom of co-production. In: Jasanoff, S. (Eds.) States of knowledge: the co-production of science and social order. Londres: Routledge.

Jasanoff, S. (2019). Tecnologias da humildade: participação cidadã na governança da ciência. *Sociedade & Estado*, 34(2), 565-589.

Oliveira, L. V (2018). Educação Científico-Tecnológica e Desenvolvimento tecnocientífico: em busca de uma reorientação social para a C&T. *Tecnia - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG*, 3(1), 122-138.

Pereira, E. M. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação (Campinas)*, 14(1), 29-52.

Rocha, G. (2001). A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: Faria, D. S. (Org.). Construção Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília: Editora UnB.

Santos, B. S. (1999). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2004). A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora.

Santos, B.S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

Santos, P. E. P. (2014). Extensão, Conhecimento e Democratização da Universidade Pública: Conexões Possíveis nos Espaços-tempos do Currículo Acadêmico. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Serrano, R. M. S. M. (2010). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Escola Técnica de Saúde da UFPB. https://issuu.com/praticasintegraisnutricao/docs/conceitos_de_extens__o_universit__r.

Singer, P. (2001). A universidade no olho do furacão. *Estudos avançados [online]*, 15(42), 305-316.

Soares, L. T. (2011). CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. *Parcerias Estratégicas*, 16(32), 556-573.

Souza, J. A. J.; Santos, E. C.; Lobo, A. S.; Melo, L. C. & Soares, A. C. (2013). Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. *Revista GUAL*, 6(4), 216-233. doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216

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.

Velho, O. (2006). A conquista da autonomia. *Revista Carta Capital*, VIII(425), 25-27.

Winner, L. (1986). Do Artifacts Have Politics? In: Winner, L. (Org.). *The Whale and the Reactor – A Search for Limits in an Age of High Technology* (19-39). Chicago: The University of Chicago Press.

DATA DE ENVIO: 06/05/2021

DATA DE ACEITE: 11/10/2021