

Extensão popular: trabalho social que se dá com base no encontro humano, no diálogo com o outro e na imersão crítica na realidade

Renan Soares de Araújo¹; Pedro José Santos Carneiro Cruz²

A presente edição especial, intitulada “Extensão popular: o legado de Paulo Freire nas práticas extensionistas”, é resultado da parceria entre a Revista de Educação Popular, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEXC/UFU), e o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), que é vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo dessa edição é possibilitar a socialização de reflexões, saberes e práticas que se identificam com a abordagem freiriana e com o referencial teórico-metodológico da concepção da educação popular, que se corporificam no conceito de extensão popular.

No âmbito do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), a extensão popular tem sido compreendida como a realização de um *trabalho social útil*, que se orienta com base no referencial teórico-metodológico e ético-político da educação popular, o qual busca mobilizar e articular ações de extensão, de pesquisa e de ensino com a perspectiva de fomentar e apoiar exercícios emancipatórios e colaborar com a construção e fortalecimento de iniciativas populares que almejam a transformação da realidade social (MELO NETO, 2014).

Nessa acepção, cabe destacar que a categoria *trabalho* surge como pressuposto fundamental, em razão de que o trabalho nada mais é que a ação intencionada e transformadora dos seres humanos sobre a realidade concreta ou na interação entre si e com a realidade objetiva, resultando na criação de um produto, que, como ilustra Melo Neto (2014), pode ser, também, a mobilização de aprendizados e a produção de novos conhecimentos sobre a realidade, os quais servirão para realimentar a própria prática, almejando qualificá-la em uma perspectiva crítica e emancipatória, exprimindo-se, assim, como um *trabalho social útil*.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; apoiador institucional da Escola de Saúde Pública da Paraíba, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) / Master in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; institutional supporter of the School of Public Health of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; member of the Research Group in Popular Extension (EXTELAR/UFPB/CNPq). E-mail: rsdahc@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professor adjunto do Departamento de Promoção da Saúde do Centro de Ciências Médicas na mesma instituição; líder do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR); membro da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) / PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; adjunct professor at the Department of Health Promotion at the Center for Medical Sciences at the same institution; leader of the Research Group on Popular Extension (EXTELAR/UFPB/CNPq); member of the Brazilian Association of Collective Health (ABRASCO). E-mail: pedrojosecruzpb@yahoo.com.br.

É importante acrescentar que, por meio desse entendimento da extensão popular como *trabalho social útil*, não nos distanciamos da compreensão denotada e defendida por Freire (2015), que, ao questionar o conceito e as próprias ações de extensão que eram realizadas em regiões rurais e que tinham os/as camponeses/as como meros “objetos”, evidenciava a centralidade do papel educativo desse tipo de atividade e anunciava a necessidade do estabelecimento e da concretização das práticas extensionistas como um processo dialógico de *comunicação* e não de *invasão cultural*.

A partir das contribuições críticas de Freire (2015), o debate teórico em torno das práticas de extensão passou por um incremento e teve uma guinada substancial. De tal forma, Freire (2015) assinalava a premência de se compreender a prática extensionista como lugar de encontro entre sujeitos, em que as pessoas implicadas a ação de extensão estão dispostas e abertas uma à outra, esforçando-se em conceber e instituir esse momento como um ato dialógico de comunicação, que se dá no e é mediado pelo mundo concreto.

Para a extensão popular, é essencial frisar a relevância do mergulho e do confronto com a realidade como primordiais à construção do conhecimento, como explicitado em Freire (2015), ao incentivar o reconhecimento dos saberes que advém como resultado da imersão na realidade, defronte com a sua dinâmica e complexidade, bem como pelo diálogo e convívio entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. Sendo assim, pela ótica da extensão popular, é fundamental desfazer as dicotomias entre *conhecimento* e *ação*, de modo que se busque conhecer para melhor intervir sobre o problema da realidade em questão, almejando transformá-la. Especialmente por levar em consideração que as ações extensionistas comumente se realizam em contextos de vivência coletiva e trabalho social, portanto, deve-se primar pelo envolvimento dos sujeitos ou da comunidade em que a iniciativa desenrolasse, estimulando e promovendo a participação popular, concebendo-os/as como copartícipes do processo de construção do conhecimento e da ação social subsequente.

A esse respeito, é relevante destacar que o pensamento de Freire, expresso em seus trabalhos e em toda a sua obra, estrutura-se e move-se a partir de uma perspectiva dialética crítica-propositiva, de modo que, para Freire, era impossível pensar a educação sem a denúncia da opressão e da desumanização, e o anunciar de novas possibilidades humanizadoras. Diante disso, Freire (2011) se negava a qualquer “determinismo” ou “fatalismo”, pois, para ele, a história não está dada; ela está em aberto, visto que a história é o terreno das possibilidades. Em outros termos, como explicitado por Calado (2007, p. 96): “o que se passa tem caráter histórico, ou, mais precisamente, tem raízes no modo capitalista de

organização social e, como tal, é passível de mudança, à semelhança do que ocorreu a outros modos de produção ou a outros modelos de sociabilidade”.

Para Freire (2013), os seres humanos estão inter-relacionados e alguns/algumas desses/as encontram-se dispostos/as a condições de existência desumanizantes, estando submetidos/as a circunstâncias que lhes negam a sua vocação ontológica de *ser mais*, a sua humanização. Por essa razão, ele compreendia que a transformação dessa situação só poderia ser atingida uma vez que os sujeitos oprimidos conseguissem desvelar a opressão e perceber as contradições da realidade e os seus condicionantes.

De acordo com Freire (2013), as mulheres e os homens são seres condicionados, mas não determinados. Isto é, se a realidade social é implicada pela ação humana e não existe como resultado de uma obra do acaso, ela também não se transformará em decorrência da casualidade. Se a realidade é histórica e socialmente produzida pelos seres humanos, e ela, por suas implicações, inversamente os condiciona, transformar a situação opressora a que determinados sujeitos e grupos defrontam-se é uma exigência histórica das mulheres e dos homens.

Da mesma forma que a Ciência e a Educação (incluindo a extensão) podem ser utilizadas a serviço da manutenção da hegemonia da classe dominante, elas também podem ser mobilizadas no sentido da “conscientização” da população e da mudança da sociedade – concebendo a conscientização como a “nossa vocação de não apenas aprender a saber, mas aprender a saber pensar. E pensar não como quem repete o saber de outros, mas como quem aprende a criar os seus saberes e a pensar por conta própria” (BRANDÃO, 2017, p. 101).

Na compreensão de Brandão (1985), Freire (1985a), Gadotti (2003), dentre muitos/as outros/as autores/as, conhecimento algum pode ser considerado como neutro, assim como nenhuma pesquisa é teoricamente útil a “todos” os grupos e setores sociais, sobretudo ao considerar que a sociedade é composta por diferentes classes com interesses conflitantes, as quais possuem realidades sociais distintas e são marcadas por condições de enormes desigualdades. Acerca disso, é importante demarcar o comentário de Gadotti (2003), para quem:

Só uma ciência verdadeiramente *comprometida* com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a *competência técnica* esteja fundamentada num *compromisso político*. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes “em geral”, mas somos competentes para uma classe e não somos para outra. (GADOTTI, 2003, p. 13-14, grifos do autor).

Em virtude disso, a extensão popular e o conhecimento produzido desde as suas práticas precisam reconhecer o uso social e político-ideológico que a Ciência, a Educação e, sobretudo a dimensão da extensão, podem também serem envolvidas. Afinal, não existe condição da educação (o que igualmente inclui a extensão) estar acima das dimensões social, política e econômica que estruturam e determinam a forma de organização da sociedade e a sua consequente sociabilidade.

A esse respeito, Mészáros (2008, p. 25-26) destaca que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*. (grifos do autor).

O que se quer assinalar com isso é que não se deve pensar ingenuamente que a educação sozinha pode tudo. A educação também é condicionada, mas não determinada. De modo que ela não pode tudo, mas pode alguma coisa, como tanto frisou Freire (2001). Nesse sentido, é importante realçar, como base para essa discussão, a reflexão de Sader (2008) no prefácio do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros, ao indicar que:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...], tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER, 2008, p. 15).

Por essa razão, Mészáros (2008) reclama a necessidade de uma educação para além do capital. Assim sendo, postula-se que não há ética na neutralidade científica que se recusa a

posicionar-se contra os efeitos do sistema de produção capitalista e a selvageria perpetrada por ele. Aquietar-se diante disso é inadmissível. Por isso, desde a extensão popular, é significativo buscar, claramente, em seu exercício cotidiano e no conhecimento produzido a partir das práticas extensionistas, o alinhamento com a perspectiva de constituir horizontes emancipatórios. Uma vez que toda ação extensionista reflete ou oculta uma dimensão política. De modo que, por trás da carapuça da “neutralidade”, repousa uma ideologia que visa mascarar a realidade, encobrendo certas dimensões que inviabilizam as possibilidades de superação de tal circunstância.

Assim, entende-se e defende-se que a extensão popular pode atuar como possibilidade promotora da problematização, para a reconfiguração e recriação de uma outra forma de pensar, compreender e agir *no* e *com* o mundo, em vista de transformá-lo. Especialmente porque o conhecimento crítico e emancipatório só pode ser construído por meio da práxis. O que não pode se dar de modo dissociado do exercício de solidariedade e humildade, fundado no profundo reconhecimento de nossa condição humana, incompleta e inconclusa – como enfatizava Freire (2013) –, a qual precisa alimentar-se constantemente da utopia de que outros mundos são possíveis de serem construídos e que essa marcha perene pela busca ininterrupta por *ser mais*, que é a vocação ontológica dos seres humanos, só poderá ser concretizada e vivida se for coletivamente construída; de maneira que a busca de um sujeito não suprima a possibilidade de *ser mais* de outras pessoas.

Da mesma forma que a educação se dá em relação, e o conhecimento é produzido relacionalmente, quando se fala em uma extensão popular, há referência a um trabalho social que se desenvolve crítica, horizontal e dialogicamente, sendo parte intrínseca do processo de conhecer para transformar, o ato de (con)viver e aprender-ensinar coletivamente, por meio do trabalho. Logo, acredita-se e defende-se que a questão não passa simplesmente pelo “dizer”, “ensinar”, “transmitir”, “inculcar” ou “convencer” as pessoas de que elas estão sendo exploradas e oprimidas. Conjectura-se que a questão passa, precipuamente, por dispor-se a “conviver”, “conversar”, “escutar”, “dialogar”, “trabalhar” e “compartilhar” juntamente às pessoas o cotidiano em que a luta por direitos e pela vida se dá. Em razão disso, defende-se uma extensão popular que se realiza (a partir de projetos, programas, assessorias etc.) de forma contínua, estabelecendo um espaço de comunicação permanente com os sujeitos e grupos das classes populares.

Por isso, para a extensão popular é importante que se mergulhe em práticas sociais e se criem condições de discutir, (re)criar e atualizar paradigmas interpretativos da realidade social que possibilitem olhar criticamente o mundo à sua volta, e (re)organizar as ações de acordo

com a complexidade da realidade. Doravante esse mergulho na realidade e pela constituição de trabalhos sociais que se dão junto ao povo, numa relação dialética entre os seres humanos e o mundo concreto, “apoia-se”, “incentiva-se”, “provoca-se”, “estimula-se”, “sensibiliza-se”, “mobiliza-se” e “organiza-se” juntamente a eles/as. A (auto)organização política das classes populares é algo fundamental, mas isso não deve ser executado de cima para baixo. Nem de forma imposta. Isso tem que ser construído na vida cotidiana, como consequência de um trabalho de Educação Popular, que se efetiva a partir de uma construção compartilhada que se dá com e entre as pessoas, mediadas pela realidade objetiva. Especialmente ao considerar que o ser humano é um ser de relações e não só de contatos, como indicava Freire (1985b).

Por esse ângulo, parte-se do entendimento de que o conhecimento na extensão popular não é algo dado/pronto, mas que necessita ser lapidado e desvelado – por isso, sua perspectiva de engajamento social, com o entendimento da realidade como algo dinâmico, que só pode ser devidamente apreendida a partir da imersão crítica no mundo concreto, o que se dá ao passo em que se reconhece o outro como sujeito, e assume-se a postura de estar junto, ao lado das pessoas das classes populares. Processo que deve estar fundamentado no compromisso com o horizonte da justiça social e da transformação da sociedade, expressando o entendimento da necessária articulação da extensão com as dimensões da pesquisa e do ensino, compreendendo-a como um ato comunicativo, relacional, gnosiológico, educativo e político.

Tal questão demonstra o diferencial da extensão popular em relação a outras concepções e práticas extensionistas, uma vez que o que se está delineando como extensão popular representa iniciativas práticas e gnosiológicas que têm na realidade social, no contexto de vida e de trabalho dos sujeitos o ponto de partida de todo seu processo (compreendendo-o como um ciclo contínuo e indissociável: extensão-pesquisa-ensino-extensão). De tal forma, a prática social que se dá na realidade concreta, em seus desafios e dilemas, é quem provoca a realização de estudos e de pesquisas, que se nutrem de um interesse emancipatório e de uma postura de compromisso social, que busca novos caminhos e saberes para transformar e, assim, qualificar a própria prática, que alimenta e (re)constrói a teoria, revelando um outro jeito de conduzir teórico-metodologicamente as atividades acadêmicas de extensão, pesquisa e ensino, a qual revela e reivindica o papel social da Universidade e da Ciência, estabelecendo possibilidades concretas para assentar as bases de construção da utopia de uma Universidade popular. Esta, por sua vez, se apoia no desenvolvimento de iniciativas orientadas pelo referencial teórico-metodológico da educação popular no âmbito das dimensões da extensão, do ensino e da pesquisa, indissociavelmente.

Por fim, tomando como referência os pontos descritos por Brandão (2017) – ao esboçar qual seria o projeto contido na proposta político-pedagógica da concepção de Educação Popular –, delineamos que o papel da extensão popular pode ser caracterizado, resumidamente, da seguinte forma: *na extensão popular, trabalha-se e luta-se para que, independentemente de raça, gênero, classe social, religião, condição física ou mental, orientação sexual e geração, todas as pessoas possam viver a sua vida de forma plena e com felicidade; que todos os sujeitos tenham condições de serem criadores de seu próprio destino; que todos os seres humanos tenham capacidade e apoio para aprender e desenvolver o seu próprio pensar; que todas as pessoas tenham a possibilidade de compartilhar tudo aquilo que elas aprenderam no decorrer de suas vidas; que todos os sujeitos sejam tratados de forma respeitosa e tenham o direito de dizer a sua palavra, sem serem silenciados; que todas as pessoas tenham plena condição de (continuar a) transformar seu próprio mundo e que elas sejam reconhecidas como sujeitos de transformação; que todos os seres humanos possam (continuar a) escrever as suas próprias histórias, como sujeitos históricos que são.*

Com isto posto, desejamos a todos/as uma leitura agradável e mobilizadora.

Referências

- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias & Letras, 2017.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 9-16.
- CALADO, A. J. F. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-121.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal: Paz e Terra, 1985b. p. 99-126.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985a. p. 34-41.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO NETO, J. F. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SADER, E. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.