

**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**Por um “que fazer” extensionista que extrapole o
assistencialismo e as prescrições alheias**

ANJOS, M.C.R.; BAZZO, W.A.

Por um “que fazer” extensionista que extrapole o assistencialismo e as prescrições alheias

Mônica de Caldas Rosa dos Anjos¹ e Walter Antonio Bazzo²

¹. Departamento de Nutrição - Universidade Federal do Paraná –
mcranjos@yahoo.com.br

². Departamento de Engenharia Mecânica - Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina –
walter.bazzo@ufsc.br

Resumo: Este trabalho é parte das discussões realizadas durante o doutoramento em Educação Científica e Tecnológica, cujos resultados na íntegra estão divulgados na tese intitulada *Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária*. As reflexões foram realizadas a partir do acompanhamento e análise de um projeto de extensão universitária voltado à construção e socialização do conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Tratou-se de uma pesquisa de campo, exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa. Para esse evento, optou-se por apresentar os resultados referentes às interações ocorridas, no espaço não formal de educação, entre os sujeitos da academia, propositores do projeto de extensão, e os sujeitos das comunidades, demandadores dos problemas estudados. As atividades desenvolvidas no espaço não formal de educação ocorreram nos moldes de oficinas de capacitação, cuja metodologia estava pautada nas rodas de conversa, tendo como fundamentação metodológica, a Pedagogia Freireana. Nesse sentido, as informações coletadas, por meio de observação participante e registros em diário de bordo, áudio e vídeo, foram analisadas à luz da epistemologia de Paulo Freire, Ludwig Fleck e da Educação CTS, na intenção de compreender o processo de construção e socialização do conhecimento acerca do tema mote do projeto de extensão. Como resultados encontrados, percebeu-se: *nuances* dialógicas, que indicaram a intenção de se trabalhar a construção do conhecimento a partir da compreensão do sujeito social, protagonista de suas ações e história; bem como, ações messiânicas e assistencialistas, pautadas na prescrição de soluções descontextualizadas e padronizadas para situações específicas, geralmente aprendidas como única solução para problemas de mesma natureza. Com base nas análises realizadas, propôs-se uma metodologia para um “que fazer” extensionista, que integrasse a investigação temática em Freire e a dinâmica de Mutirão, realizada por agricultores e povos tradicionais. Nessa perspectiva, sugere-se para o desenvolvimento de projetos de extensão, as seguintes etapas: detecção do problema a ser enfrentado; convocação e reunião de sujeitos com diferentes olhares para enfrentamento do problema; problematização; busca por conhecimento; permanente práxis e; um constante movimento de superação das situações limite desveladas, de modo a formar sujeitos autônomos e partícipes do processo.

Introdução

As discussões sobre a concepção de extensão universitária são relativamente recentes no Brasil, e visam compreender que função assume perante a própria universidade e os setores da sociedade, em que atua. As inúmeras compreensões sobre extensão universitária, encontradas na literatura científica, são resultantes das discussões ocorridas em torno da conceituação e institucionalização (ANJOS, 2014). Atualmente, a extensão universitária é concebida, “[...] *sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade*” (FORPROEX, 2012a, p. 15).

Ao longo de sua história, a extensão universitária, no Brasil, sofreu interferências dos modelos europeu e norte-americano, incorrendo a ações assistencialistas e a prestação de serviços. Tais práticas começaram a ser questionadas pelo movimento estudantil e, na sequência, pelo movimento docente, que entendiam a extensão como uma ferramenta capaz de promover transformação social e política, por meio da popularização de conhecimentos para superação dos problemas sociais, e, posterior construção coletiva de conhecimentos, tendo como ponto de partida o enfrentamento da realidade (ANJOS, 2014).

Por conta dessa diversidade conceitual, que interferia na forma como as ações extensionistas eram planejadas e executadas, elaborou-se, em 1993, o “Perfil da Extensão Universitária no Brasil”, fruto de uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e Cultura e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (SOUSA, 2010). As diferentes concepções sobre o papel da extensão, levantadas pela pesquisa, incluíam as funções de: articular universidade e sociedade; cumprir com a missão social; prestar serviços à comunidade externa; politizar a universidade e; alimentar, retroalimentar e articular o ensino e a pesquisa (BRASIL, 1995). Ainda hoje é possível perceber tais concepções, devido à disseminação, pelo movimento docente, e ao registro feito em documentos elaborados pelo FORPROEX, durante as discussões anuais realizadas nos encontros promovidos pelo Fórum (SOUSA, 2010).

Outras concepções, que davam força às discussões iniciadas pelo movimento estudantil, foram elaboradas e difundidas, auxiliando no aprofundamento desse objeto, bem como na proposta de um “que fazer” extensionista, problematizador, resgatando a compreensão de comunicação, proposta por Freire, em sua obra “*Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*”, publicada em 1969, durante seu exílio no Chile (ANJOS, 2014).

Dentre os entendimentos acerca da extensão universitária, afinados com a proposta freireana, e difundidos nas duas últimas décadas, citam-se: 1) trabalho social útil (MELO NETO, 1996; 1997; 2002; 2003), em uma perspectiva de hegemonia das “classes subalternas”; 2) fomentadora da qualidade de vida da população (RODRIGUES, 1999), atendendo as mudanças que afetam a sociedade; 3) formadora e produtora de conhecimentos emancipatórios (CASTRO, 2004), possibilitando a troca e incorporação de saberes, a criação de um novo senso comum e a reflexão sobre práticas; 4) espaço de formação acadêmica (ALVES, 2004), voltado à transformação da realidade social; 5) função acadêmica e prática social (JEZINE, 2004a; 2004b; 2009), apontando para a necessidade de intervenção na realidade social, produzindo um conhecimento coletivo, balizado pelo ensino e pesquisa; 6) produtora de demandas (LOYOLA; OLIVEIRA, 2005), estabelecendo uma relação com a população, a fim de oxigenar a vida acadêmica; 7) flexibilização curricular (SANTOS *et al.*, 2005), articulando as diversas áreas da ciência, no intuito de socializar e reconstruir conhecimentos, em parceria com a comunidade; 8) ampliação (RODRIGUES, 2005;

2006), significando o problema social, de modo que, em conjunto com a sociedade, possa construir e formular soluções; 9) fundamento metodológico da construção do conhecimento (MARTINS, 2007), entendida como oportunidade de treinamento acadêmico; 10) prática formativa e projeto institucional (SILVA; ANDRADE; MAZZILLI, 2010), articulando ensino e pesquisa; 11) tecnologia social (SOARES, 2011), voltada à superação da desigualdade estrutural e da exclusão social e; 12) fazedora de portas (MASSIGNAM; LIMA; ROS, 2011), atuando em prol de uma formação política e cidadã, do fortalecimento social e do empoderamento da população.

Essas compreensões circulantes apontam para possíveis mudanças sobre o desenvolvimento de ações propostas pela extensão universitária. Contudo, entende-se que as mudanças de concepção e, principalmente, de ação, somente serão possíveis quando as orientações dos textos legais forem implementadas na prática do que fazer extensionista, sendo necessária a promoção de uma interação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo. Interação iniciada nas bases da universidade, com o envolvimento de administradores, professores, alunos e técnicos, com a finalidade de re-ad-mirar, coletivamente, a extensão universitária, buscando, na realidade em que atuam, nos demais setores da sociedade, elementos que auxiliem na compreensão desse objeto, investigando, junto aos sujeitos envolvidos em ações extensionistas, concepções, entendimentos, expectativas, para um pensar coletivo (ANJOS, 2014).

Da mesma forma que as discussões sobre a institucionalização da extensão universitária deva ser realizada no coletivo, as propostas de projetos de extensão, pautadas na concepção freireana, devem considera a realidade e as demandas das comunidades partícipes dos projetos. Contudo, de acordo com Sousa (2010), o desenvolvimento de projetos de extensão universitária caminha em outra direção, tendo em vista que “[...] os projetos de Extensão têm sido desenvolvidos à revelia da própria comunidade assistida, demonstrando pedantismo de uma academia que ainda se julga detentora de saberes superiores àqueles produzidos fora dela” (SOUSA, 2010, p.125).

Essa mentalidade pode ser consequência do aprisionamento da universidade a uma “*elite que insiste em imitar o exterior*” (BUARQUE, 2000, p.96), fazendo com que a universidade esteja alheia às mudanças que ocorrem no mundo, e sujeita à manutenção do modelo de transmissora da verdade e legitimadora do saber. Com relação a essa questão, Melo Neto (2003) faz a seguinte colocação, quando descreve que a:

Extensão, na perspectiva da produção do conhecimento, não pode contemplar conceitos que expressem apenas uma ‘relação unívoca’, que se desenvolve em um sentido – *universidade para o povo*. Esta visão não permite novas definições ou possibilidades, ao anular o espaço da contradição, uma vez que os intelectuais da universidade, professores, alunos e servidores, já definiram tudo (MELO NETO, 2003, p.14).

Este entendimento de extensão universitária, ainda presente nas práticas extensionistas, provavelmente é consequência da forma como se compreende a extensão universitária, podendo, segundo Sousa (2010), ser, a mesma, instrumento de emancipação ou de alienação dos sujeitos envolvidos em suas práticas. Ressalta-se aqui, que o processo de alienação dos sujeitos pode ocorrer de ambos os lados, academia e comunidade, conforme entendimento que se tem de sujeito, se como objeto passivo/receptivo, ou como sujeito ativo/co-construtor da sua própria história.

Sob essa mesma ótica, e, analisando o termo extensão, na perspectiva freireana, percebe-se que o mesmo nega a dialogicidade, necessária para que homens/mulheres, sujeitos da práxis, aprofundem sua tomada de consciência da

realidade na qual e com a qual estão. Tomada de consciência que ocorre por meio das relações intersubjetivas, instaurando-se o conhecimento, ou seja, o conhecimento não é estendido, mas constituído nas relações entre os sujeitos e sua realidade, visando à transformação. Neste caso, a extensão, quando pensada como comunicação, passa a ter caráter de educação, na medida em que é entendida como instrumento de transformação social¹, capaz de contribuir para a reformulação de hábitos e valores, e estimular a criatividade. Corroborando Freire (2010), Kruschewsky, Kruschewsky e Cardoso (2008) destacam que o processo educativo, pensado como sociocultural, alicerça-se no plano das interações, sendo resultado da apropriação de formas de ação, pautadas no conhecimento do sujeito e no contexto, com o qual interage.

Nessa perspectiva, a construção de um conhecimento contextualizado, histórico e socialmente determinado, deve ser um dos propósitos da extensão universitária, estreitando a relação entre universidade e comunidade, fazendo com que o conhecimento construído, em ambos os espaços, seja compartilhado com a finalidade de solucionar problemas demandados e, ao mesmo tempo, construir, conjuntamente, novos campos para a pesquisa. Na execução das atividades de extensão, as limitações do conhecimento, tanto advindo da academia quanto das comunidades, são reconhecidas, fazendo com que a interação entre especialistas, especialidades e entidades, de diversas áreas do conhecimento possibilitando o esmiuçar do problema, com vistas a sua compreensão e superação (ANJOS, 2014).

Desta forma, esta pesquisa se propôs a acompanhar e avaliar as práticas desenvolvidas em um projeto de extensão universitária, na tentativa de compreender como ocorreram as interações entre os sujeitos, com vistas à construção e socialização do conhecimento.

Metodologia

A presente pesquisa trata-se do acompanhamento e análise de um projeto de extensão universitária, cujo objetivo principal pautava-se no debate de questões relacionadas à produção, distribuição e acesso a alimentos seguros e de qualidade, diretamente relacionadas à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Os sujeitos envolvidos no projeto de extensão eram estudantes de um curso de graduação em Nutrição; professores das áreas de Nutrição, Sociologia e Educação; e agricultores(as) familiares.

¹ Transformação social entendida como a superação das situações-limite percebidas durante o processo de conscientização dos sujeitos imersos nelas. Situações essas normalmente geradas pelas contradições sociais que mantêm oprimidos esses sujeitos, impedindo-os de enxergar as condições de exploração e dominação a que são submetidos. A situação-limite, normalmente, não é compreendida pelos sujeitos que estão imersos nela, sendo necessário que outros sujeitos provoquem a emergência. De acordo com Paulo Freire, “[...] situações-limite implicam na existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente por estas situações, e outras para as quais elas possuem um caráter negativo e domesticado. Quando estas últimas percebem tais situações como a fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, começam a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o ‘possível não experimentado’ contido nesta percepção. Por outra parte, aqueles que são servidos pela situação-limite atual vêem o possível não experimentado como uma situação-limite ameaçadora, que deve ser impedida de realizar-se, e atuam para manter o ‘status quo’. Conseqüentemente, as ações libertadoras, num certo meio histórico, devem corresponder não somente aos temas geradores como ao modo de se perceber estes temas. Esta exigência implica em outra: a procura de temáticas significativas” (FREIRE, 2008, p.34).

As atividades do projeto foram desenvolvidas durante os meses de abril de 2011 a março de 2012, sendo as idas a campo realizadas e acompanhadas até o mês de novembro de 2011. Neste período, sete comunidades rurais, distribuídas em três mesorregiões do estado do Paraná: Centro-Sul, Metropolitana de Curitiba e Sudeste, foram visitadas e receberam as ações do projeto. Na Mesorregião Centro-Sul, microrregião Guarapuava, a equipe do projeto de extensão desenvolveu as atividades em duas comunidades localizadas nos municípios de Inácio Martins e Turvo. Na Mesorregião Metropolitana de Curitiba, microrregião Rio Negro, as ações foram desenvolvidas no município de Quitandinha. E, na Mesorregião Sudeste, microrregiões de Irati e Prudentópolis, as ações ocorreram nos municípios de Rebouças, Rio Azul, Irati e Teixeira Soares.

Os encontros entre a equipe do projeto e agricultores(as), provenientes destes municípios, foram mediados por parceiros, oriundos de um instituto de educação popular e de associações formais de agricultores(as). No total, treze encontros, com duração de oito horas cada, foram realizados, sendo dois encontros por comunidade, à exceção de uma das comunidades. Para fins de análise, os encontros foram subdivididos em vinte e dois momentos de interação, conforme atividade proposta. Ressalta-se que a participação dos sujeitos não ocorreu em todos os momentos de interação.

As atividades de educação previstas, pelo projeto, basearam-se na Pedagogia Freireana, cujo objetivo central era a construção conjunta do conhecimento sobre Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, a partir de problematizações, questionamentos sobre a realidade e práxis. A condução das atividades ocorreu a partir da utilização da metodologia de rodas de conversa, com o intuito de ampliar a participação dos sujeitos, ao longo do processo.

Mediante este cenário e para uma melhor compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento entre os sujeitos envolvidos no projeto de extensão, realizou-se uma pesquisa de campo², exploratória, de abordagem qualitativa. Buscou-se com esta abordagem compreender como os processos de construção e socialização do conhecimento acerca da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional eram configurados na prática educativa, identificando que concepções e sentidos eram produzidos sobre o tema, bem como, de que forma ocorriam as práticas pedagógicas, ao longo do processo. Nessa etapa, algumas técnicas de abordagem foram utilizadas, tais como: observação participante³, gravações das oficinas de capacitação em áudio e vídeo e registros em diário de campo. Este último foi utilizado como estratégia de registro das falas dos sujeitos, a partir de anotações sistemáticas do que estava sendo observado.

As informações, coletadas na pesquisa de campo, foram analisadas com base em categorias identificadas *a priori*, e em categorias emergentes. Esta categorização foi realizada, conforme propuseram Moraes e Galiuzzi (2011), utilizando-se da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). As categorias de análise, que embasaram as discussões acerca do processo de construção e socialização do

² “Campo” entendido como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO, 2004, p.53).

³ A observação participante ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos sujeitos, no contexto onde estão inseridos (MINAYO, 2004).

conhecimento, foram construídas à luz da epistemologia de Paulo Freire (FREIRE, 2009a), Ludwig Fleck (FLECK, 2010) e da Educação CTS (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003).

Nessa perspectiva, o projeto de extensão universitária foi analisado, na intenção de identificar que elementos nortearam a execução das ações. Dentre os elementos possíveis de serem os norteadores, foram destacados, previamente: a abordagem crítica e emancipatória; a ação messiânica; a construção coletiva do conhecimento; o conhecimento pautado no mecanicismo e/ou tecnicismo; a extensão como indissociada do ensino e da pesquisa; a interdisciplinaridade; a integração com a realidade; as implicações da ciência e da tecnologia na manutenção de situações-limite; entre outros.

Com base no referencial freireano, as ações educativas foram analisadas, a partir do entendimento de dialogicidade e antialogicidade (FREIRE, 2009a, FREIRE, 2009b, FREIRE, 2010). O Quadro 1 apresenta as características construídas para ambas categorias de análise.

Quadro 1 - Relação das características referentes às categorias Dialogicidade e Antialogicidade.

Dialogicidade	Antialogicidade
Realidade desvelada	Realidade ignorada
Humildade/amorosidade	Arrogância/superioridade
Integração	Invasão cultural
Intersubjetividade	Transmissão/depósito
Emersão	Imersão
Tomada de consciência	Opressão/alienação
Problematização	Assistência
Práxis	Padronização/normatização
Superação da situação-limite	Prescrição
Homem/mulher-sujeito	Homem/mulher-objeto
Conhecimento inacabado	Conhecimento pronto/acabado
Humanização	Desumanização

Fonte: Anjos (2014).

Ainda, e, a partir da compreensão de Educação CTS⁴, verificou-se de que forma as implicações da ciência e da tecnologia na sociedade foram trabalhadas, no processo educativo, com vistas a auxiliar na compreensão e superação das situações-limite identificadas.

Com base nos resultados, e na compreensão do processo de construção e socialização do conhecimento, propôs-se uma metodologia para um “que fazer” extensionista voltado à transformação social, que considerasse, como princípio fundamental, a co-participação dos sujeitos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Santa Catarina, processo número 1953 (FR421653), no dia 30 de maio de 2011. Antes do início da coleta de informações, foi realizada uma aproximação com os sujeitos de interesse da pesquisa, de modo a apresentar a proposta de investigação, bem como as possíveis repercussões que esta poderia trazer para o campo de observação.

⁴ “[...] campo de trabalho acadêmico cujo objeto de estudo está constituído pelos aspectos sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito às consequências sociais e ambientais” (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p.119).

Resultados e discussão

As oficinas desenvolvidas pelo projeto de extensão contaram com a participação de 161 pessoas das comunidades visitadas. Em média, $12 \pm 3,73$ pessoas participaram de cada um dos encontros propostos, sendo $8 \pm 2,78$ mulheres e $4 \pm 3,79$ homens. A Tabela 1 apresenta a distribuição das pessoas, por comunidade, encontro e sexo.

Tabela 1 - Distribuição de mulheres e homens participantes do projeto de extensão universitária, por comunidade, encontro e sexo.

Comunidades	Encontros	Nº. de mulheres	Nº. de homens
Comunidade 1	1	11	3
Comunidade 2	1	5	8
	2	6	4
Comunidade 3	1	7	3
	2	7	0
Comunidade 4	1	7	14
	2	11	6
Comunidade 5	1	6	5
	2	6	3
Comunidade 6	1	13	2
	2	13	0
Comunidade 7	1	10	1
	2	8	2
TOTAL	13	110	51

Fonte: Adaptado de ANJOS (2014).

A forma como os encontros foram conduzidos, pedagogicamente, foram avaliados a partir do entendimento de dialogicidade e antialogicidade. A dialogicidade, segundo Freire (2009a), começa quando o educador/educando se questiona acerca do conteúdo programático da educação - dos temas geradores, fundamentais para que ocorra a transposição das situações-limite, gerando a possibilidade de concretizar o inédito-viável. Ou seja, uma resposta transformadora que provoca, além da superação das situações-limite, o desvelar de outras que necessitam ser transpostas, por meio de atos-limite. A compreensão dos temas geradores se realiza por meio da práxis, possibilitando que homens e mulheres se aproximem e se conscientizem, alcançando a consciência máxima possível.

Nessa caracterização, alguns elementos foram considerados, tomando por base o processo pelo qual se busca o conteúdo do diálogo, ou seja, o conteúdo programático da educação, conforme propôs Freire (2009a). O Quadro 2 apresenta as relações estabelecidas entre a proposta freireana e as ações do projeto, tendo, como pontos de análise, as etapas entendidas como necessárias para a definição dos conteúdos programáticos, com base na investigação temática (FREIRE, 2009a).

Quadro 2 - Comparativo entre a pedagogia freireana e a pedagogia adotada no projeto de extensão universitária analisado, visando à seleção de conteúdos programáticos da educação.

Etapas da investigação temática	Etapas do projeto de extensão
Delimitação da área/comunidade em que ocorrerá a investigação.	Comunidades rurais provenientes das microrregiões: Irati, Guarapuava, Prudentópolis e Rio Negro.
Convite à reunião das pessoas inseridas na comunidade.	O convite foi realizado pelos parceiros do projeto, com o auxílio dos líderes comunitários.
Confirmação do aceite das pessoas em iniciar o trabalho.	Realizada na primeira reunião do projeto de extensão.
Busca de voluntários da comunidade para investigação de temas.	Etapas não realizadas.
Ida à comunidade para fazer o retrato das situações percebidas (codificação).	
Descrição das situações (descodificação).	
Reunião para apresentação e debate das situações identificadas*.	
Apreensão do conjunto de contradições percebidas (consciência real efetiva).	
Círculos de investigação temática**.	
Debate entre especialistas e voluntários acerca dos resultados dos círculos de investigação temática.	
Classificação dos temas levantados.	Etapa não realizada.
Redução temática e busca de núcleos fundamentais.	Realizada com base nas demandas de comunidades participantes de uma pesquisa anterior.
Codificação dos temas reduzidos para devolução à comunidade.	Etapa não realizada.
Preparo do plano educativo.	Com base nas demandas anteriores, o plano foi estabelecido pelos especialistas.
Apresentação do plano educativo à comunidade.	Realizada na primeira reunião, para confirmação de participação futura das pessoas das comunidades no projeto.
Implantação do plano educativo.	Realizada por meio de oficinas elaboradas pela equipe de especialistas (equipe do projeto).

* Re-ad-miração da ad-miração anterior com base na ad-miração dos demais participantes. ** Reflexão crítica acerca das codificações, para promoção de novas percepções e conhecimentos.

Fonte: Anjos (2014).

De acordo com o apresentado no Quadro 2, a construção do conteúdo programático da educação não foi pautada em um processo dialógico, tendo em vista que as etapas necessárias para a seleção dos conteúdos não foram cumpridas em sua totalidade. No entanto, houve momentos que se aproximaram de uma prática dialógica, em um querer que está presente na intenção e no pensar dos sujeitos que compõe a equipe do projeto de extensão, mas que, por conta de uma formação pedagógica, voltada, não para desvelar, mas para velar, foram freados na sua criatividade e na sua capacidade educativa. Esses momentos dialógicos foram caracterizados como instáveis e frágeis, como “*nuances dialógicas*”.

Neste contexto, vislumbra-se a possibilidade de superação da antidualogicidade, entendida como não intencional, a partir de uma reflexão crítica sobre a própria prática

pedagógica, independentemente, do ambiente em que a construção do conhecimento se processa, buscando compreender a lógica da educação tradicional, e a importância da assunção de uma educação problematizadora. Algumas diferenças entre educação problematizadora e educação tradicional são apresentadas no Quadro 3, de modo a facilitar a compreensão e superação das ações vinculadas a esse último modelo de educação.

Quadro 3 - Diferenças existentes entre educação problematizadora e tradicional*.

Educação problematizadora	Educação tradicional
Busca de conteúdos do diálogo	Seleção de conteúdos da transferência
Educação de A com B	Educação de A para ou sobre B
Parte da visão do povo, em situação	Parte de uma visão pessoal da realidade
Desmitificação para libertação	Mitificação para dominação
Uso de signos inteligíveis	Uso de linguagem rebuscada
Busca o inédito-viável	Manutenção das situações-limite
Humanização	Coisificação
Produção e transformação de ideias pautadas na práxis e intersubjetividade	Consumo e prescrição de ideias como salvadoras (invasão cultural)
Promoção da inserção dos sujeitos na realidade / iluminação	Promoção da imersão dos homens/mulheres na realidade / escuridão

*Construído com base no livro “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2009a).

Fonte: Anjos (2014).

Tendo em vista a presença de “*nuances dialógicas*”, na definição dos conteúdos programáticos da educação, foi investigado o caráter dialógico ou antidialógico da condução (dinâmica de funcionamento) das oficinas propostas pelo projeto, com base no Quadro 1. As atividades educativas ocorreram em quatro etapas, conforme descrito na sequência:

Etapa 1 - Sensibilização quanto à Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

As atividades do projeto ocorreram por meio de roda de conversa, tendo a coordenadora do projeto, como a condutora dos debates. Questões referentes às demandas da comunidade, ao motivo de estarem participando das atividades e às formas de articulação do grupo foram debatidas.

Etapa 2 - Boas Práticas de Fabricação

O modelo de discussão foi pautado na utilização de *slides*, via projetor multimídia. As estudantes assumiram a condução da etapa, sendo auxiliadas pela coordenadora do projeto. As estudantes fizeram projeções de textos e imagens sobre processamento seguro de alimentos, utilizando, como referencial teórico, a cartilha de Boas Práticas de Fabricação de Alimentos da ANVISA, referente à Resolução 216/2004 (BRASIL, 2004).

Etapa 3 - Técnicas de Beneficiamento

As atividades, consideradas práticas, foram realizadas na casa de um(a) agricultor(a), ou na unidade de processamento de alimentos, pertencente à comunidade, ou associação de agricultores(as). Todas as comunidades desenvolveram, nesta parte prática, produtos voltados à comercialização. As receitas foram disponibilizadas pelas estudantes, que conduziram a etapa. Normalmente, as pessoas que manipulavam os alimentos eram os(as) agricultores(as).

Etapa 4 - Planejamento da produção

Para o planejamento foi realizado o levantamento da produção de alimentos, por propriedade e por agricultor(a), com a finalidade de avaliar o volume excedente para fins de comercialização, junto aos programas governamentais de incentivo à agricultura familiar (Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar). A condução desta atividade foi realizada pela coordenadora, que levantava, individualmente, a produção de alimentos, junto aos(as) agricultores(as) presentes.

Durante estas etapas foram avaliadas as práticas pedagógicas, com a identificação de características dialógicas, ou antidialógicas, presentes. O Quadro 4 apresenta os aspectos observados em cada uma das etapas desenvolvidas no projeto.

Quadro 4 - Aspectos observados durante o desenvolvimento das etapas do projeto de extensão, e suas respectivas características quanto à dialogicidade e/ou antidialogicidade das ações.

Etapas	Aspectos observados	Características presentes
1	Roda de conversa; Roda de apresentação; Fala centrada em poucos sujeitos; Solução definida pela equipe; Aprofundamento de questões levantadas pela comunidade; Posicionamento da equipe como pertencente ao grupo.	Humildade/amorosidade Integração (possibilidade) Invasão cultural Práxis (possibilidade) Prescrição Problematização (possibilidade) Realidade desvelada (possibilidade)
2	Exposição oral de conteúdos; Conteúdos pré-programados; Uso de sequência lógica; Conteúdos baseados em normas descontextualizadas; Apresentação de soluções prontas; Demandas ignoradas; Uso de fala infantilizada e repetitiva.	Arrogância/superioridade Assistência Desumanização Homem/mulher-objeto Imersão (manutenção) Invasão cultural Padronização/normatização Prescrição Pronto/acabado Realidade ignorada Transmissão/depósito
3	Utilização de receitas técnicas apresentadas pela equipe; Definição do que seria produzido pela equipe do projeto; Demandas ignoradas.	Assistência Desumanização Homem/mulher-objeto Imersão Invasão cultural Opressão/alienação Prescrição Pronto/acabado Realidade ignorada
4	Trabalho individualizado, conforme características de cada agricultor(a); Elaboração de planilha para atender mercado institucional; Ação incompreendida por parte das pessoas das comunidades.	Homem/mulher-objeto Imersão Invasão cultural Prescrição Realidade desvelada (possibilidade)

Fonte: Adaptado de Anjos (2014).

Durante a análise da dinâmica de funcionamento, de cada uma das etapas, as falas das pessoas participantes foram levantadas, com o intuito de complementar a

avaliação realizada. As falas, principalmente, das condutoras das oficinas, foram consideradas fundamentais para a análise, visto que o modelo de condução adotado, por si mesmo, não foi suficientemente capaz de responder a essa questão. Adotando-se como pressuposto que, a dialogicidade depende da forma como se concebe o sujeito, o objeto e o próprio conhecimento, o modelo de condução adotado - roda de conversa, utilização de películas e, ou, práticas de processamento - dependendo de quem faz, e como faz, pode ser considerado libertador ou opressor.

Tomando-se por base a dinâmica de cada etapa e as falas dos sujeitos, percebeu-se que, apesar da manutenção das pessoas em roda, o que incitaria discussões, o método pedagógico utilizado continha vários aspectos relacionados ao modelo de educação tradicional, não sendo coerente com a própria proposta dialógica indicada no projeto de extensão. Dentre os aspectos observados, citam-se: 1) conteúdos pré-programados sendo abordados sem a devida contextualização da realidade de cada comunidade; 2) Não acolhimento das demandas, para debate dos temas propostos pelo projeto e de temas novos; 3) Utilização de sequência lógica para abordagem dos temas, visando facilitar a compreensão dos mesmos, ou seja, concepção de sujeito como anistórico, e como objeto; 4) Transmissão de conteúdos de forma repetitiva, para assimilação dos saberes, desconsiderando a compreensão dos temas e a necessidade de problematização para tomada de consciência; 5) Prescrição de soluções, pautadas no sistema hegemônico, padronizando soluções e, dessa forma, impedindo a emergência do sujeito, e a identificação, por ele, das situações-limite que mantêm a opressão e a manipulação.

Com base nas análises realizadas, percebeu-se que, apesar da proposta pedagógica do projeto ser pautada no entendimento que se tinha da pedagogia freireana, o modelo pedagógico prevalecente foi o de educação tradicional, normalmente utilizado no espaço formal de educação, cujas disciplinas são preparadas para atender a conteúdos pré-estabelecidos, considerados pré-requisitos de disciplinas posteriores, mantendo-se uma rigidez, quanto à quebra dos mesmos, o que justificaria a necessidade de apresentar um conhecimento linear, sequencial, que garantisse a compreensão lógica dos temas trabalhados.

A utilização desse modelo de educação, em ambientes não formais, mas com alguma vinculação ao acadêmico, como é o caso da extensão universitária, reflete a falta de formação docente e discente, para o trabalho pedagógico. A imposição de determinadas práticas pedagógicas, utilizadas equivocadamente no espaço formal de educação, não permite que objetivos pautados na transformação social, sejam alcançados, visto não se adaptarem ao espaço não formal de educação. Esse fato relaciona-se a não aproximação com a realidade concreta dos educandos, prescrevendo-lhes soluções descontextualizadas, normalmente motivadas pelas imposições do mercado econômico vigente.

Nesta perspectiva, Freire (2010) alertava para o fato, com base nas atividades de extensão rural, que a educação apenas estava geograficamente situada, ou seja, a educação não era do campo, mas no campo. E, sendo no campo, excluía-se as pessoas, a cultura, os saberes próprios do lugar e daquela gente; transmitiam-se conteúdos pré-elaborados; ignoravam-se os sujeitos que conhecem; faziam-se entregas, assistências; invadiam-se culturalmente o espaço, para domesticá-lo ao modo das cidades; e julgavam-se, e ainda se julgam, salvadores de homens e mulheres (ANJOS, 2014).

Apesar das características consideradas antidialógicas, terem sido encontradas nas ações do projeto de extensão investigado, há, também, a presença de algumas características que podem transformar as ações extensionistas em dialógicas, tais como: humildade/amorosidade, integração, problematização, práxis e desvelamento da realidade, neste último caso, em relação a algumas situações pontuais,

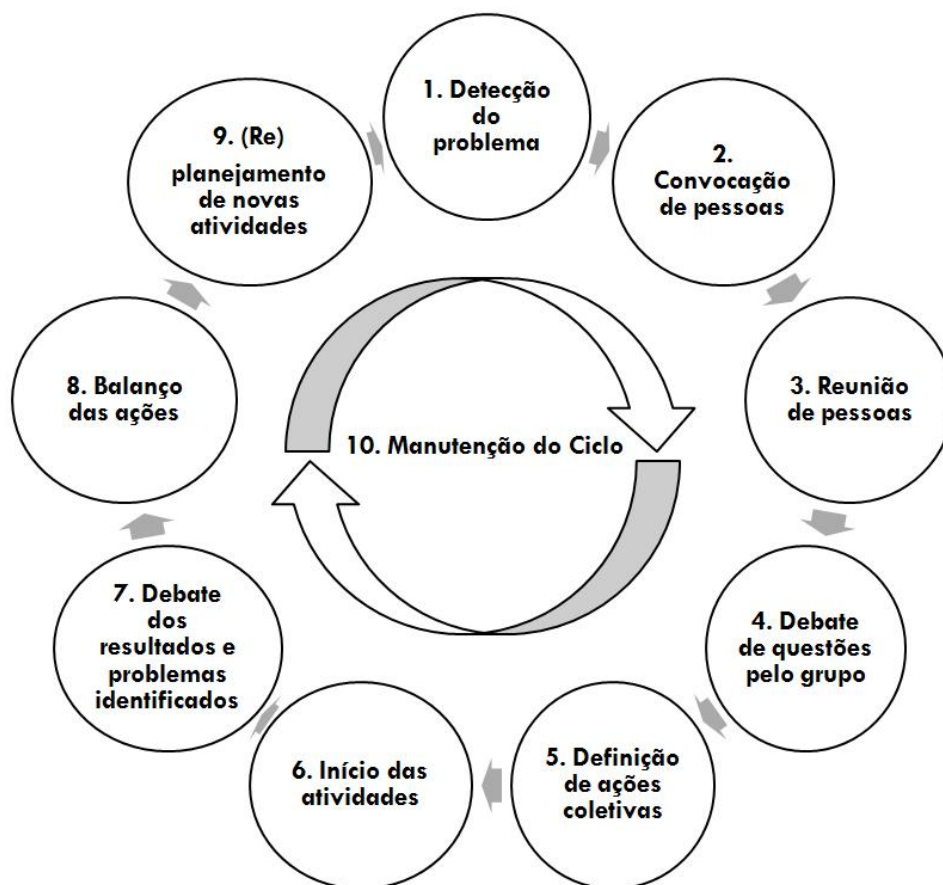
principalmente relacionadas à vivência dos(as) agricultores(as) familiares, junto aos movimentos sociais.

Ainda, durante as ações do projeto, os determinantes sociais relacionados à garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional foram considerados, em vários momentos, com a finalidade de descodificar as situações-limite identificadas pelos sujeitos das comunidades e pela equipe do projeto. Dentre os temas levantados e discutidos no coletivo, citam-se: 1) Importância das práticas agrícolas sustentáveis em substituição à prática convencional; 2) Independência dos(as) agricultores(as) em relação à produção de alimentos; 3) Uso de sementes crioulas na garantia da soberania alimentar; 4) Consequências ambientais, sociais e culturais da utilização de sementes geneticamente modificadas (transgênicas); 5) Importância do papel da mulher na garantia da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; 6) Necessidade de fortalecimento da Agricultura Familiar, preferencialmente agroecológica, na garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada; 7) Autonomia quanto à decisão de permanecer no campo ou migrar para as cidades; e 8) Importância das políticas públicas e do controle social para garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada, da Soberania Alimentar e da Segurança Alimentar e Nutricional (Anjos, 2014). Tais discussões, pautadas na educação CTS, ocorreram devido ao modelo de extensão universitária proposto, que possibilitava o debate de temas complexos, relacionados ao processo civilizatório.

Diante deste cenário, de um querer se aproximar da dialogicidade, do entendimento de que a construção do conhecimento é coletiva e da necessidade de desvelar as ações hegemônicas que mantêm o *status quo*, cuja vontade de fazer diferente, de sair do padrão acadêmico, de incitar discussões e questionamentos, de buscar a colaboração dos sujeitos envolvidos, para se pensar outro modelo de educação, sugere-se um “que fazer” extensionista, que extrapole o assistencialismo e as prescrições alheias. Um “que fazer” extensionista que investigue a situação que gera o problema a ser resolvido, de modo que, na codificação, problematização e descodificação, possam atuar para superar as limitações que se fazem presentes. Dessa forma, propõe-se um “que fazer” extensionista, que seja pautado na investigação temática, proposta por Freire (2009a) e nos mutirões, realizados por agricultores(as) e povos tradicionais, cujos problemas são detectados, problematizados, compreendidos e solucionados pelo coletivo.

Nessa perspectiva, sugere-se uma proposta metodológica para uma extensão universitária que seja dialógica e transformadora da realidade, a partir do desenvolvimento das etapas apresentadas na Figura 1.

Figura 1 - Etapas para o desenvolvimento de projetos de extensão pautados na metodologia Motirõ.



Fonte: Adaptado de Anjos (2014).

Na sequência, cada etapa apresentada na Figura 1, está descrita para melhor compreensão da proposta metodológica (ANJOS, 2014).

1. Detecção do problema. Quando se pensa a extensão universitária, como comunicação, o problema detectado, seja pela universidade ou pelas comunidades, deve ser compreendido por todos os sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, é necessário entender como os outros sujeitos percebem o problema, e se o percebem, devido à imersão na própria situação-limite, para que seja problematizado e superado no coletivo.

2. Convocação de pessoas interessadas e/ou envolvidas no problema detectado. Os problemas que se detectam, normalmente, são complexos, sendo necessária a integração de diferentes especialistas e entidades, a fim de enfrentar a situação-limite na sua pluralidade, aumentando a circulação intercoletiva de conhecimentos e práticas, além de melhor compreender a realidade estudada, visando superar as situações-limite identificadas.

3. Reunião das pessoas para desvelamento do problema. A integração entre os sujeitos é necessária para apresentar o problema detectado a partir do olhar de quem o percebeu e do olhar dos sujeitos nele envolvidos. A exposição do problema não intenciona apresentá-lo pronto, já definido e delimitado, mas de trazer elementos que permitam, aos sujeitos, visualizar o problema, para além de fatos pontuais, de consequências oriundas de uma situação limitante. É preciso provocar os sujeitos envolvidos a questionar sua realidade, para que façam denúncias, e, no processo de tomada de consciência, possam anunciar mudanças. Cabe ao educador-educando, que conduz as discussões, provocar o sujeito (educando-educador), a melhor conhecer a sua realidade, a mapeá-la, descrevê-la, contextualizá-la e codificá-la.

4. Debate de questões voltado à problematização do problema e da realidade. Nesse momento, é fundamental que a pessoa que coordena o projeto de extensão, se assuma como educadora, de modo a conduzir a discussão, evitando impor sua influência e a prescrição de soluções. As práticas pedagógicas adotadas precisam possibilitar a percepção da opressão, para que os envolvidos a conheçam e a superem. Nesse contexto, sugere-se ao educador-educando: provocar perguntas acerca da realidade codificada, para o problema detectado seja compreendido e percebido pelos envolvidos.

5. Definição de ações coletivas. O enfrentamento do problema e das situações limitantes faz parte de um planejamento de ações, definidas no coletivo. O pensar em conjunto proporciona a definição das ações, do cronograma e da metodologia de investigação, de modo a delimitar as áreas de atuação e de investigação, para que, na ampliação, não se perca o foco das discussões e a possibilidade de desvelamento da realidade.

6. Início das atividades em busca de respostas e de perguntas para a compreensão do problema a ser enfrentado. Em um primeiro momento, é necessária a elucidação de questões que possam interferir na compreensão da realidade. O esclarecimento dos signos que serão trabalhados deve ser realizado para todos os envolvidos no processo. É necessário contextualizar a realidade a ser investigada, bem como direcionar a pesquisa, em busca de respostas aos problemas identificados, ou em processo de identificação.

7. Debate dos resultados alcançados e dos problemas identificados. Depois de um árduo trabalho de pesquisa, é necessário reescutar os dizeres dos envolvidos acerca das percepções, das interpretações, e das novas formas de olhar para a realidade. É preciso identificar o que ainda permanece incompreendido, e que dificulta a percepção da situação que limita o agir e o pensar dos envolvidos.

8. Balanco das ações. Essa é uma ação permanente, que precisa ser estimulada, de modo a manter a busca por novos conhecimentos, por novas soluções, por novas compreensões acerca da realidade, visando à expansão e à socialização de conhecimentos e práticas construídos localmente, coletivamente.

9. (Re)Planejamento de novas atividades. É preciso fortalecer os laços entre os sujeitos, de modo que, na intersubjetividade, se tornem críticos, atuantes e transformadores. A extensão universitária, quando problematizadora, intenciona que suas ações possibilitem a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, de modo que possam detectar e solucionar problemas emergentes de suas realidades.

10. Manutenção do ciclo. É necessário que todo o processo seja mantido, em um constante movimento de busca e de superação das questões demandadas pelos sujeitos, nas diversas áreas e situações.

Considerações

Essa proposta intenciona direcionar o olhar do extensionista, a pensar a extensão universitária como dialógica, como comunicação, visto ser necessário, nessa dinâmica, compreender que o conhecimento se processa em qualquer espaço, em qualquer tempo e por qualquer sujeito, que se relaciona com outros sujeitos e com o mundo em que se insere.

Entende, ainda, que a busca por perguntas, bem como a busca por respostas, se faz na intersubjetividade, sendo a construção do conhecimento anteparado por aspectos históricos, sociais e culturais, e pela forma como se pensa os sujeitos, suas relações e o mundo.

O “que fazer” extensionista, aqui proposto, almeja a interação e a comunicação entre um coletivo que, além de compartilhar o mundo, os conhecimentos e as práticas, compartilha, também, as incongruências e as incompatibilidades, de modo a possibilitar que sejam desveladas, a fim de se repensar novas práticas e conhecimentos.

Bibliografia

ALVES, T.S. Extensão universitária e formação profissional ampliada. Revista de Educação Popular. n. 3, p.36-42, 2004.

ANJOS, M.C.R. *Fronteiras na construção e socialização do conhecimento científico e tecnológico: um olhar para a extensão universitária*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.

BAZZO, W. A.; LINSINGEN, I. V.; PEREIRA, L. T. V. (Ed.) *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madri: OEI, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Perfil da extensão universitária no Brasil. Brasília: SESu/MEC, 1995.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº. 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/legislacao/segurancaalimentar/resolucoes/2004/Resolucao%20RDC%20no%20216-20de%2015%20de%20setembro%20de%202004%20%20Anvisa.pdf/view>>.

Acesso em: 03 mar 2011.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra / UNESP, 2000.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 224p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012(a).

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2009(a).

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009(b).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- JEZINE, E. *As práticas curriculares da extensão universitária*. In: CORRÊA, E. J.; CUNHA, E. S. M.; CARVALHO, A. M. (org). (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004(a). p.332-339.
- JEZINE, E. *As práticas curriculares e a extensão universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, 2004(b).
- JEZINE, E. *Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. Anais da 32ª. Reunião anual da ANPED*. São Lourenço, 2009.
- KRUSCHEWSKY, J. E.; KRUSCHEWSKY, M. E.; CARDOSO, J. P. *Experiências pedagógicas de educação popular em saúde: a pedagogia tradicional versus a problematizadora. Rev. Saúde com*, v.4, n.2, p.160-176, 2008.
- LOYOLA, C. M. D.; OLIVEIRA, R. M. P. *A universidade "estendida": estratégias de ensino e aprendizagem em enfermagem. Esc. Anna Nery Enferm.* V.9, n.3, p.429-433, 2005.
- MARTINS, L. M. *Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. 2007. Disponível em: <www.franca.unesp.br/oepeixo2020-%20Tema203.pdf>. Acesso em: 15 abr 2011.
- MASSIGNAM, F. M.; LIMA, R. C. G. S.; ROS, M. A. *Rompendo muros ou abrindo portas? A colaboração de um projeto de extensão para o "empoderamento" de Conselhos Locais de Saúde. Sal. & Transf. Soc.* V.1, n.3, p.139-145, 2011.
- MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. Revista de extensão*. Ano 1, n.1, 1996. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/publicacoes/revistaextensao/rev1.html>>. Acesso em: 12 mar 2012.
- MELO NETO, J. F. *Autonomia e extensão universitária. Revista de Extensão*. Ano II, n.4, p.11-22, 1997.
- MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: bases ontológicas*. In: MELO NETO, J. F. *Extensão universitária: diálogos populares*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.
- MELO NETO, J. F. *Extensão universitária e produção do conhecimento. Conceitos*, v.5, n.9, p.13-19, 2003.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.
- RODRIGUES, M. M. *Universidade, extensão e mudanças sociais. Em Extensão*. v.1, n.1. p.41-51, 1999.
- RODRIGUES, R. *A extensão universitária como uma práxis. Em Extensão*. v.5, p.84-88, 2005-2006.
- SANTOS, A. P.; LIMA, A. A.; CARRILLO, M. R. G. G.; SOUZA, N. G. *Extensão: uma ferramenta para a flexibilização curricular e a construção social do conhecimento. Avaliação*, v.10, n. 3, p. 93-104, 2005.
- SILVA, F. J. G.; ANDRADE, S. M. S.; MAZZILLI, S. *Extensão universitária como prática formativa e projeto institucional: um olhar a partir da pedagogia universitária. Anais do X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitaria em América Del Sur*. Mar Del Plata, 2010.
- SOARES, L. T. *CT&I, desenvolvimento social e demandas locais: o papel da extensão universitária. Parc. Estrat.*v.16, n.32(Sup. Esp.), p.555-573, 2011.
- SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.