

a pedagogia da extensão e a extensão da pedagogia

adriano vieira¹
pedro gontijo²

RESUMO

Este texto problematiza os conceitos de pedagogia e de extensão. Coloca-os numa zona epistemológica que permite construir e reconstruir compreensões proponentes de uma pedagogia da extensão universitária e sua apropriação como produto do conhecimento que se estende à coletividade acadêmica. Propõe pensar a pedagogia como ciência e sentido e a extensão como rizoma.

ABSTRACT

This text discusses the pedagogy' and extension's concepts. It puts them on an epistemological zone that allows proponent understandings of a university extension pedagogy and its ownership to be build and rebuild as a product of knowledge that is extended to the academic community. It proposes to think pedagogy as science and direction as well as university extension as a rhizome

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia, extensão, rizoma, aprendizagem

KEYWORDS:

Education, extension, rhizome, learning

INTRODUÇÃO

O título deste breve artigo não se constitui em um simples trocadilho. A intenção que ele encerra é problematizar tanto alguma compreensão de pedagogia como de extensão e experimentar um discurso transversal entre ambas. A reflexão que fazemos é que a aprendizagem promovida pela ação extensionista, a partir desta problematização, pode revelar alguns deslocamentos na compreensão do potencial pedagógico da universidade que, comumente, localiza no ensino seu foco convencional.

Faremos essa problematização em dois momentos: num primeiro momento pretendemos refletir sobre cada um dos conceitos apontando alguns limites e potencialidades para pensá-los e, num segundo momento, pretendemos pontuar mais especificamente essa transversalidade do pedagógico na extensão. Queremos pensar a pedagogia da extensão e, identificando um alcance desta pedagogia em outras áreas da vida acadêmica, pensarmos também, numa certa extensão da pedagogia.

Foto: Joedir Feresli



PEDRO GONTIJO E
ADRIANO VIEIRA

¹Adriano VIEIRA é professor do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília. Atualmente é Diretor de Programas de Pastoral, na mesma instituição. Licenciado em Teologia Pastoral, Bacharel e Licenciado em Filosofia e Mestre em Educação escreveu vários artigos e, mais recentemente, publicou o livro "Eixos Significantes: ensaios de um currículo da esperança para a escola contemporânea", pela Editora Univera (2008).
²Pedro GONTIJO é professor na UCB onde atua nos Cursos de Serviço Social e de Filosofia e na Diretoria de Programas de Extensão na UCB. Licenciado em Filosofia e Mestre e Doutor em Educação. Tem como foco de suas pesquisas e publicações o ensino de filosofia e as interações entre educação e o pensamento pós-estruturalista.

1 - PEDAGOGIA: CIÊNCIA E SENTIDO

O conceito “pedagogia” se localiza numa área de fronteira, do ponto de vista da discussão epistemológica. As áreas de fronteiras costumam constituir-se em zonas de conflito e de diálogo. Se o conflito encaminha para o diálogo, a fronteira torna-se lugar de riqueza, diversidade, respeito, acolhimento do diferente. Se o conflito não sai de si mesmo, gera aversão, negação do outro, distâncias. Neste sentido, queremos propor uma discussão nesta zona de fronteira que permita o diálogo.

O diálogo, aqui entendido, é aquele que constrói identidades, com mais razão ainda nas zonas de fronteiras. A busca identitária da Pedagogia motiva discussões como estas. Daí que vale a pena uma reflexão do que seja Pedagogia, ou do que entendemos poder ser a Pedagogia.

Durante muito tempo os estudiosos da educação buscam construir para a pedagogia um estatuto de “ciência”. Na atual ágora dos diálogos epistemológicos este estatuto vem sendo questionado. A carga moderna atribuída ao conceito de “ciência”, vinculando-a ao método, à linguagem matemática, ao objetivismo tem provocado reações em direção a uma quebra do chamado paradigma científico. Neste contexto, conferir à Pedagogia o estatuto de ciência seria atribuir-lhe mais um rótulo problemático do que uma solução.

Por isso, a noção de ciência tratada aqui é aquela que identifica, no lócus do saber, da investigação, da problematização, da sistematização e soluções para problemas humanos o múnus da densidade epistemológica que reivindique uma postura investigativa, rigorosa e vigorosa. E isso é próprio da pedagogia, daí sim, como ciência da educação. Ciência não porque adere a um ou outro método simplesmente, mas, porque, embora comporte métodos, produz sentido.

É desta pedagogia produtora de sentido, que falamos aqui. Uma pedagogia não cativa da metodologia, mas aberta a multiplicidade de olhares, própria da fronteira, onde a aprendizagem vivida por seus sujeitos produz modos de aprender. Daí que, de modo enviculado e quase confuso, a extensão, por propiciar aprendizagens, produz sua pedagogia.

Aprendizagem, como aquilo que é próprio do modo de aprender, é exercício. Ação dos sujeitos que, em agindo e inter-agindo, aprendem. Este exercício que é o aprender situa-se na composição da identidade humana e, mais vital, a aprendizagem nasce da curiosidade. Não se gera curiosidade na inércia, na passividade, no ato estático da simples audição, tantas vezes entendido – mal entendido – na ação de ensinar. A curiosidade é gerada numa relação de ação dos sujeitos no mundo. Esta postura perante a ação de aprender humaniza. Construir conhecimento, a partir daí, é inerente ao processo de humanização.

Nós nos humanizamos a partir de desenvolver/aprimorar a curiosidade. Em seguida, nós nos humanizamos quando, com curiosidade, inventamos o saber. Terceiro, nos demos conta de que, mesmo sendo uma invenção ciente dos/nos humanos, percebemos que a curiosidade é algo inerente à vida; portanto, ela é mais ampla do que o projeto humano, ela é vital (FREIRE, in NOGUEIRA, 2001, p.71).

É o propósito da curiosidade assumida pelos sujeitos da ação de aprender, “pro-vocada” pelo professor, que configura e caracteriza a curiosidade como “ingênua” ou “epistemológica”. Sobre estas podemos dizer que não há ruptura de uma em relação a outra, mas sim, progressividade e trocas. Há contextos em que a curiosidade ingênua é ‘útil’, em outros é ‘útil’ a curiosidade epistemológica. Curiosidade ingênua tem a ver com utilidade, mas curiosidade epistemológica não apenas. Esta tem a ver com existencialidade, sentido. Pode ser que curiosidades aparentemente epistemológicas sejam, na verdade, ingênuas, porque findam na utilidade. De outra parte, a curiosidade aparentemente ingênua, por seu potencial provocativo de sentido, seja, em sua raiz, epistemológica. A condução neste caminho que leva de uma à outra é atributo do educador.

A ciência moderna, na medida em que ela se tecnificou – focou seu fim na utilidade –, passou a ser ingênua. É ingênua porque, ao olhar para si e sobre si mesma, não viu/refletiu as conseqüências existenciais de sua ingenuidade. Se a ciência se pergunta sobre o destino do planeta, da raça humana, do mundo, do universo, deixa de ser ingênua, pois se insere no âmago das questões existenciais. E é esta ingenuidade que não cabe à pedagogia. Ciência, nesta perspectiva, não é nem deve ser estatuto atribuído à pedagogia.

A pedagogia, portanto, ultrapassa a noção equivocada de um produto educacional acabado ou dado como conhecimento. É produto e é dado, mas não acabado, finalista ou ponto de doutrina a ser seguido. Passa a ser construção e re-construção permanente dos sujeitos que, por fazerem extensão, fazem pedagogia/s. Os papéis destes sujeitos são todos, e ao mesmo tempo, de igual importância pronunciativa para a construção daquilo que, anteriormente já pontuamos, constrói sentido. O professor como pro-vocador da ação extensionista tem o papel de instigar a curiosidade. Se quisermos nos valer das palavras de Freire:

Nosso trabalho como educadores, é favorecer que o educando se assuma capaz de curiosidade. E se assuma capaz de momentos cada vez mais rigorosos, níveis cada vez mais complexos de saber. Por isso, o situa na realidade de forma mais humana. (FREIRE, in NOGUEIRA, 2001, p.71).

Na atual estrutura da universidade, com seus três pilares indissociáveis – a extensão, a pesquisa e o ensino – a extensão, e os sujeitos que a fazem, por sua natureza inserida na realidade cotidiana e emergente, tem, como um de seus compromissos, possibilitar esta curiosidade humanizante – proposta por Freire – que se desdobra em caminhos de aprofundamentos na pesquisa e cenários de problematização no ensino.

Pensamos a Pedagogia como uma práxis capaz de produzir sentido na experiência de docentes, discentes e da comunidade envolvida nas atividades deste campo de investigação. O conceito de sentido é demasiado polissêmico e aqui o apreendemos como uma produção de significância. A Produção de sentido também pode ser compreendida como constituidora de valoração. Os valores são demarcadores que balizam o comportamento. Assim, entender Pedagogia como uma práxis que produz sentido em uma coletividade é entender o caráter conflitivo e contingente de sua constituição, pois nasce no seio dos problemas e valores vivenciados numa coletividade.

Neste contexto queremos pensar a pedagogia como este campo de conhecimento que busca os rigores que a academia atribui ao saber científico e ao mesmo tempo manifestamos a complexidade da construção do conhecimento entendida como resultado e influenciadora das relações humanas sempre limitadas, contingentes, provisórias e parciais, mas profundamente produtoras de sentido.

2 - A EXTENSÃO COMO MOVIMENTO E RIZOMA

A extensão universitária é outro conceito que cai numa zona de fronteira. De um lado o ensino com uma estrutura bem definida, ordenada, instituída. De outro lado, a pesquisa com status quo consolidado no âmbito acadêmico. A extensão se for entendida como lugar, como mais uma estrutura institucional, como uma área simplesmente, da universidade, fica esmagada entre o ensino e a pesquisa. Daí buscarmos aqui outro entendimento para o que seja a extensão universitária. Pensamos a extensão

“ extensão não é uma estrutura existente na universidade para cuidar daquilo que escapa ao ensino e a pesquisa. a extensão tem uma estrutura apenas para garantir o movimento. a ação e para disseminar o princípio de aprendizagem que a constitui. ”

como movimento dialógico, movimento do encontro dos saberes investigados e ensinados. Pensamos a extensão como movimento que intersecciona, interpenetra, integra e contribui para uma existência indissociável destas três fontes do saber acadêmico.

Em decorrência disso, até aqui escrito, extensão não é uma estrutura existente na universidade para cuidar daquilo que escapa ao ensino e a pesquisa. A extensão tem uma estrutura apenas para garantir o movimento, a ação e para disseminar o princípio de aprendizagem que a constitui. Queremos pensar a extensão como estrutura apenas nessa dimensão de uma ação que se pretenda significativa no meio universitário, buscando algum nível de institucionalização que não mate os movimentos instituintes, mas que possibilite a comunidade acadêmica situar e potencializar tais movimentos.

O potencial extensionista de uma instituição não está numa relação direta com o tamanho de estruturas de gestão de ações extensionistas. Acreditamos que tem muito mais sentido fazer com que cada “cantinho” de universidade tenha um pequeno “formigueiro” extensionista. Talvez isso dependa mais da sensibilização, mobilização e formação extensionista do que da quantidade de projetos formalmente instituídos como extensão.

Enquanto Pesquisa e Ensino possuem, como já sinalizamos anteriormente, toda uma política governamental de disciplinamento, acompanhamento e avaliação, com limites bem demarcados, a extensão universitária possui contornos pouco definidos na legislação. Existem algumas referências no censo universitário, outras no SINAES e diretrizes gerais elaboradas pelos fóruns de extensão das universidades brasileiras³. Parece-nos que do ponto de vista institucional a extensão universitária é, dos três princípios, o menos regulamentado. Isso pode tanto nos levar a avaliar uma pouca importância dada ao campo de ação extensionista nas políticas públicas de educação, como pode também nos remeter ao potencial de movimento instituinte que ela possui.

Pensar a extensão como movimento remete-nos ao conceito de experiência. Dizemos isso, pois para além de todo o planejamento a experiência é algo que não se sabe de antemão como será. Experiência como algo que não se repetirá, posto que é única. Experiência de explorar todos os espaços da universidade e das aderências que esta tem com a comunidade próxima, com a sociedade e o meio ambiente como um todo. Experiência de levar a universidade para além de onde parece que ela pode ir. Sendo que a realidade é mutável constantemente, em cada semestre temos alunos diferentes, contextos sociais diferentes e possi-

³No Brasil temos três fóruns de extensão constituídos nacionalmente: O Fórum de Extensão das Universidades Públicas, o Fórum de Extensão das universidades Particulares e o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias.

⁴Aqui produzimos um deslocamento da abordagem que Deleuze e Guattari desenvolvem a respeito do rizoma. Estes autores propõem o conceito de livro-rizoma e suas caracterizações nos pareceram interessantes para pensar a extensão também como rizoma.

bilidades de intervenção também diferentes. Entendemos que o fazer extensão como movimento produz efeitos no ensino, na pesquisa e no modo de funcionamento de toda a universidade.

Pensar a extensão como rizoma⁴ nos permite pensar algumas de suas potencialidades. Um rizoma obedece a alguns princípios. Para esse exercício, optamos por destacar três: a interconectividade, a heterogeneidade e a multiplicidade por entender que os mesmos corroboram com a compreensão da extensão como movimento. Tais princípios são interdependentes e interrelacionados.

O primeiro princípio é o da interconectividade constante e a partir de qualquer parte da instituição. As práticas extensionistas da universidade se conectam a quaisquer outras partes da universidade por meio de qualquer professor, funcionário, estudante, temática ou dinâmica usada. Não sabemos a priori como uma atividade extensionista afeta ou mobiliza pessoas no espaço universitário. As conexões extensionistas são muito maiores que aquelas previstas nos planejamentos e ações das pró-reitorias de extensão ou de estruturas outras que fazem a gestão da extensão.

Os segundo e terceiro princípios do rizoma são: heterogeneidade e a multiplicidade. Ambos contribuem para compreender a extensão como uma diversidade multiforme. Num ambiente propício, as atividades extensionistas brotam em qualquer lugar da universidade e com uma diversidade significativa. Parece-nos que a extensão não deveria funcionar como um pivô central por onde ramifica as práticas extensionistas, ou seja, não deveria ser um setor responsável pela gestão da extensão que irradiaria para a instituição como um todo uma perspectiva extensionista. Parece-nos interessante pensar processos institucionais que promovam uma “cultura” extensionista, de tal modo que toda a instituição sinta-se interconectada e retroalimentada no fazer extensão. Uma iniciativa de um professor numa ação pontual a partir de uma disciplina pode desdobrar em interações internas e externas potencialmente significativas para a instituição como um todo e para a comunidade.

3 - A PEDAGOGIA DA EXTENSÃO

A extensão universitária, na medida em que se constitui movimento e rizoma, constrói uma compreensão que amplia a noção de aprendizagem para além daquela concepção que situa a aprendizagem no que fazer do ensino. Nesta outra concepção vai configurando-se em certa pedagogia porque reconhece seu sentido na relação de aprendizagem com a sociedade. Esta aprendizagem, constituída como reflexão sobre ela mesma, partilhada com os demais sujeitos deste processo, registrada como aprendizagem, sistematizada com rigor próprio torna-se ciência da educação. Torna-se, portanto, pedagogia.

Partimos do princípio de que o conhecimento constitui-se numa construção subjetiva de homens e mulheres que, na relação com o mundo, fazem e re-fazem experiências significativas para si, para o grupo ao qual pertence. Na medida em que estes sujeitos se voltam para suas experiências, passadas ou presentes, revivendo-as, constroem, no conhecimento, o mundo possível (NOGUEIRA, 2001). Disponibilizando esta experiência como dado, como feito, objetiva não só a experiência, mas a leitura que faz da experiência. Neste sentido, o feito não é puro feito, mas um a-fazer (FIORI, 1991).

A extensão universitária pode ser uma participação que não apenas transmite conhecimento mas, além disso, a extensão (fazendo-se pesquisa) estimula o exercício de saberes. Mesmo saberes de natureza não-científica podem ser exercidos sob o fértil impulso do trabalho intelectual. E não basta, penso eu, incrementar as formas de trabalho intelectual. É importante sofisticar. É importante tornar versátil, tornar flexível e atraente o ato de pensar e o ato de sistematizar criticamente o que está sendo pensado. (NOGUEIRA, 2001, p.43).

A extensão, como contato⁵ dos sujeitos do conhecimento, com certa realidade, consolida-se no movimento em que sujeito e mundo se re-conhecem e se re-fazem “rizomaticamente”. Se tal experiência faz sentido para os sujeitos, na perspectiva da sua valorização, da humanização, da melhoria da qualidade de vida, torna-se uma pedagogia. Assim entendemos pois o conhecimento que é o objeto de trabalho da universidade, promove aprendizagem na medida em que tanto é pesquisado e ensinado, como também, deve ser extensionado.

O sentido pedagógico de ações extensionistas, quando indissociavelmente promovidas no espaço universitário pode ser percebido não apenas no resultado final dos cursos, mas numa mudança de postura quanto a pergunta pela relevância ética e política do conhecimento tanto de docentes como de discentes. Esta “mudança de postura”⁶ parece não caber em nenhum quadro ou planilha dos órgãos avaliadores de cursos ou universidade, mas pode trazer uma profunda diferença no modo como estes profissionais entenderão o exercício de seu ofício e nas atitudes que tomarão diante das realidades precárias de vida em que boa parte da população está sujeita.

O conhecimento, construído nesta relação sujeito-mundo, torna-se mais significativo não porque é mais alegre, atraente, diversificado – como pensa os que assentam sua prática docente no ensino tradicional e não querem alterar esta perspectiva, apenas torná-la mais agradável ao paladar dos estudantes. Conhecimento significativo é aquele que provoca mudança de concepção, de perspectiva, de atitude e de prática em relação a si mesmo, aos outros e à sociedade.

4 - A EXTENSÃO DA PEDAGOGIA

⁴Em uma atividade de extensão que trabalhava a formação de alfabetizadores do Movimento de Alfabetização do Rio Grande do Sul (MOVA/RS, 1999-2002), o Prof. Adriano Vieira ouviu de um alfabetizador a noção de “contato” como “tato + com”: “É preciso tocar o outro para entendê-lo, professor. É preciso ‘tato com’ o outro para saber de sua realidade, de seus anseios, de seus sonhos”. É esta noção de contato que queremos tratar aqui.
⁵Captamos essa expressão no depoimento de uma professora da UCB que ao trabalhar sobre parasitologia com alunos vivenciaram uma experiência extensionista em um projeto onde trabalharam em uma creche a prevenção de piolho e doenças parasitárias. Ela manifestou em uma reunião acerca da diferença da postura de um grupo de alunos que participaram destas atividades.

Constituída como pedagogia, na perspectiva aqui apresentada, as vivências de aprendizagem da extensão passam a alcançar o ensino e a pesquisa. Desta forma, passa a ser uma extensão da pedagogia construída nas ações extensionistas. Tais experiências constituem-se em uma pedagogia, também, na medida em que nelas (experiências) inserem-se as possibilidades de conflito e de diálogo, forjando-a, de novo, em um lugar de fronteira.

Por esta via, a da pedagogia, oferece-se à coletividade que dela se apropria, um certo produto da extensão. Produto aqui não é um feito simplesmente, algo acabado, dado, mas um feito que, apropriado por sujeitos que o problematizam, constitui-se em um fazer. Assim sendo, aquilo que é produto é, também e ao mesmo tempo, produtor de conhecimento.

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, assim, percebe o como de seu conhecer, e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p.16).

Este modo de assumir o conhecimento como ação de conhecer e não dado a ser recebido, confere ao caráter indissociável dos três princípios que constituem a universidade uma legitimidade, ou mais, uma autoridade porque permite aquilo que é produto – no caso a pedagogia da extensão – ser apropriado pela coletividade tanto do ensino como da pesquisa. Passa a estender-se.

Daí decorre que o fazer extensão se constitui extensão da pedagogia quando é visto não somente como estrutura universitária, como atividade assistencial ou mesmo como prestação de serviço, mas sim, como princípio e processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, cada docente ao preparar seu plano de ensino já se pergunta como incorporar no processo de aprendizagem o fazer extensão. O docente no âmbito da disciplina e o gestor de curso ou de projeto de pesquisa, como já dissemos, pergunta-se e planeja como este conhecimento a ser aprendido poderá ser pesquisado, ensinado e extensionado. Esse processo envolve tanto a comunidade acadêmica como as comunidades com as quais a universidade estabelece relações. É movimento e faz rizoma continuamente. Para Paulo Freire (1983) o conceito de extensão não corresponde a um fazer educativo qualquer.

Se o conceito de extensão situa-se na perspectiva de levar o conhecimento de quem pensa deter o “melhor conhecimento” para as pessoas e comunidades que são julgadas como não tendo o conhecimento, a extensão é desumanizadora. Chega aos grupos humanos na perspectiva da substituição de um conhecimento “ruim” por um conhecimento “bom” para eles. Ou, em alguns casos, levar um conhecimento onde se julga não ter nenhum. Nesta perspectiva a extensão é despedagogizada, por não ter nem ciência e nem fazer sentido. “Educar e educar-se na prática da liberdade não é estender algo desde a sede do saber até a sede da ignorância para salvar, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se na

prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, por isto sabem que sabem algo e podem, assim, chegar a saber mais, em dialogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem possam, igualmente, saber mais.” (FREIRE, 1983, p.11).

Por decorrência, a extensão da pedagogia não pode ser um levar (estender) de cá (universidade) para lá (comunidade). Mas, se quisermos manter uma certa noção daquilo que se estende, o movimento é recíproco: estende-se tanto daqui para lá como de lá para cá. E nesta – e só nesta – perspectiva a pedagogia se estende também, como fazer educativo.

Esse fazer educativo, extensão da pedagogia busca uma outra relação com as comunidades e com a sociedade em geral. Busca responder a diversas demandas da sociedade, mas não se reduz a isso, posto que nessa dinâmica também se propõe a induzir demandas na sociedade. A universidade possui um papel propositivo a partir das transformações que

“

o fazer extensão se constitui extensão da pedagogia quando é visto não somente como estrutura universitária, como atividade assistencial ou mesmo como prestação de serviço, mas sim, como princípio e processo de aprendizagem. nesta perspectiva, cada docente ao preparar seu plano de ensino já se pergunta como incorporar no processo de aprendizagem o fazer extensão

”

sofre em sua interação com a sociedade e na produção do conhecimento.

Este é, com certeza, um dos diferenciais de uma instituição de educação superior que desenvolve institucionalmente práticas extensionistas em relação as instituições de educação superior que se limitam a oferecer apenas o ensino. Se é verdade por um lado que se pode fazer ensino superior sem extensão, como assistimos nos últimos anos pelo crescimento desordenado do ensino superior no Brasil, por outro lado sentimos a necessidade de problematizar a precariedade de tal existência, pois a proposta pedagógica de tal ensino pode não alcançar o potencial de aprendizagem que a experiência extensionista permite. A extensão pode ser extensão da pedagogia pois faz com que docentes e discentes construam conhecimento de forma significativa na experiência pedagógica. As ações extensionistas promovem uma postura integradora na produção do conhecimento.

Desta reflexão desdobra-se a noção de que se não é possível fazer educação superior universitária sem extensão, não é, também, possível fazer extensão sem pedagogia e, mais ainda, se a extensão produz uma pedagogia – estando no âmbito universitário – é impossível que esta pedagogia não se estenda aos mais sutis recantos da coletividade universitária. É movimento e faz rizoma.

CONCLUSÃO

O pano de fundo que percorremos neste texto é o tecido da sociedade que queremos construir. As perguntas que são fios tecedores deste tecido são: que sociedade queremos? Que país queremos? Que educação queremos para configurar este modelo de sociedade? Para que e para quem queremos formar? Como queremos a universidade para esta outra sociedade que almejamos? Que configurações podemos construir da indissociabilidade que corrobore esses sonhos instituintes? Não temos as respostas de modo conclusivo, mas entendemos que além do ensino, “atuando em extensão/pesquisa a universidade contribui para o permanente esforço de incrementar iniciativas, espaços, eventos, reuniões e outras formas de hábito intelectual... nos quais o conhecimento de Mundo seja burilado e manuseado através de exercício crítico” (NOGUEIRA, 2001, p.43).

A discussão acerca da pedagogia da extensão nos encaminha para um prolongamento da reflexão em direção ao papel dos intelectuais que vivenciam esta realidade acadêmica chamada extensão. Esta avaliação baseia-se na compreensão de conhecimento como resultado da relação sujeitos-mundo. A visão equivocada de extensão, desprovida de pedagogia, é aquela que entende o conhecimento como dado a ser levado a um determinado grupo que, por estar fora das fontes do conhecimento, o recebem como presente, benefício ou prêmio.

“Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido a situações existenciais concretas. (...) Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer.” (FREIRE, 1983, p. 16)

A pedagogia da extensão, neste caso, se constrói nesta relação dos sujeitos entre si, mediatizados pelo mundo. Sujeitos que se identificam como tais, por isso capazes de conhecer e não só dar ou receber conteúdo.

A pedagogia da extensão possibilita uma presença do ser humano no mundo que o caracteriza como admirador (FREIRE, 1983) na medida em que para conhecer, o ser humano insere-se no mundo e afasta-se dele para refletir sobre ele e sua presença nele. Esta postura de admiração, construtora do conhecimento, permite o que apontamos (em nota) como modificações de postura dos estudantes que foram até certa realidade, participaram dela, dialogaram com os sujeitos, fazendo-se, eles também sujeitos daquela realidade. A construção conjunta de alternativas de modificação da realidade/mundo é o novo conhecimento, a um só tempo, feito e por fazer.

A extensão como um campo de fronteira e como movimento propõe outros critérios e outras identificações daquilo que entendemos por conhecimento acadêmico. A extensão usa como indicadores a mudança de postura e a melhoria da qualidade de vida das comunidades ou grupos onde os trabalhos extensionistas são vivenciados. Parece-nos importante evidenciar estes critérios da extensão. Claro que as publicações são necessárias, aconselháveis e saudáveis para a formação intelectual. Mas, no caso da extensão, os critérios se situam numa dimensão nem sempre mensurável pelos padrões acadêmicos.

A extensão, enquanto práxis educativa libertadora (FREIRE, 1983), possibilita que os sujeitos nela envolvidos, problematizem a realidade, o mundo. Ao fazê-lo, cria-se a condição necessária para a tomada de consciência da realidade que os são e na qual estão. Esta consciência de ser e estar numa determinada realidade, que ao mesmo tempo em que é um feito, está por fazer, encaminha a mudança, a construção do mundo, a criação de alternativas, o empreendimento que leva à melhoria da qualidade da vida das pessoas que vivenciam este processo pedagógico. ■

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos: v. II.: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). Estendendo Fronteiras: a extensão e a pesquisa na formação do educador ed. Taubaté : Cabral, 2001.