



Evento: XXVI Jornada de Pesquisa

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E HABERMAS¹

UNIVERSITY EXTENSION IN HIGHER EDUCATION: A DIALOGUE BETWEEN FREIRE AND HABERMAS

Gian Eligio Soliman Ruschel², Vanessa Vieira Mombach³

¹ Artigo desenvolvido para a disciplina Educação Superior: perspectivas das ações do professor do Mestrado e Doutorado de Educação nas Ciências da Unijuí.

² Estudante do curso de Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí. Bolsista CAPES/PROSUC.

³ Estudante do curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí. Bolsista CAPES/PROSUC.

RESUMO

Levando em consideração os estudos da disciplina de Educação Superior: Perspectivas das Ações do Professor do Mestrado e Doutorado de Educação nas Ciências da Unijuí, bem como o questionário aplicado aos docentes de instituições de ensino superior no primeiro semestre de 2021, esse artigo tem como finalidade analisar algumas concepções acerca da extensão tendo em vista tensioná-las com os desdobramentos de uma extensão universitária na educação popular. Para isso teremos como aporte teórico, principalmente, Jürgen Habermas, Paulo Freire e Moacir Gadotti, com os quais buscamos dialogar acerca da função da extensão universitária no ensino superior..

Palavras-chave: extensão. comunicação. educação popular.

ABSTRACT

Taking into account the studies of the discipline of *Educação Superior: Perspectivas das Ações do Professor* of the Master's and Doctorate program of Education in Sciences at Unijuí, as well as the questionnaire applied to professors of higher education institutions in the first semester of 2021, this article aims to analyze some conceptions about extension in order to tension them with the unfolding of a university extension in popular education. For this purpose, we will, mainly, have as theoretical support, Jürgen Habermas, Paulo Freire and Moacir Gadotti, with whom we seek to dialogue about the role of university extension in higher education.

Keywords: extension. communication. popular education.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária surgiu na Inglaterra, no século XIX, como uma ação de apoio à comunidade adulta, externa ao meio acadêmico e sem acesso ao ensino superior. Nesse contexto a extensão era apartada das instituições do ensino superior, vista como algo separado do ensino e da pesquisa, não havendo, dessa forma, nenhuma comunicação entre esses âmbitos.



Foi apenas no século XX que a extensão passou a ganhar maior destaque dentro das instituições de ensino superior, período em que se passou a questionar de forma mais deliberada, a importância de se pensar na extensão conjuntamente ao ensino e a pesquisa (GADOTTI, 2017).

Como destacam Freitas e Sampaio (2010), o ensino superior se constitui sob três pilares, a saber: ensino, pesquisa e extensão, estando estas em uma relação indissociável. Nesse sentido, sob a perspectiva da indissociabilidade não seria razoável pensar o ensino superior apenas do ponto de vista de um desses três pilares, pois, em teoria eles deveriam funcionar em harmonia, complementando-se. No entanto, apesar da Lei 9.394/96 da LDB de 1996 ter reforçado o princípio da indissociabilidade, segundo Gadotti (2017), na prática, muitas vezes, se evidencia uma extensão desvinculada do ensino e da pesquisa.

No Brasil, por conta da configuração mais tardia do ensino superior, a extensão universitária passou a figurar, de modo mais efetivo, a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60, gerando desde seu “surgimento”, questionamentos acerca das atribuições da extensão no contexto das universidades brasileiras. Desse modo, ao tratarmos da extensão no contexto das instituições de ensino superior no Brasil, devemos considerar, pelo menos, alguns dos pressupostos históricos, sociais, culturais, políticos, que fizeram e, ainda, fazem parte dessa dimensão da universidade.

Destacamos, assim, especialmente a relação estabelecida entre a extensão universitária e a dos movimentos sociais, a qual, esteve presente desde os primórdios de sua configuração, sendo essa relação alvo de debate constante, principalmente por aqueles que consideravam essa prática não condizente com as funções da universidade. Nessa perspectiva, houve a oposição de paradigmas acerca da Extensão Universitária: um mais popular e outro mais elitista acarretando no surgimento de diferentes concepções e práticas da Extensão Universitária (Gadotti, 2017).

Como mencionado, criou-se uma extensa discussão em torno do papel da extensão universitária fora e dentro das instituições de ensino superior. Para Síveres (2011), os princípios da extensão devem ser compreendidos a partir de dois pressupostos, um relacionado às questões processuais e outro às procedimentais. O princípio processual, segundo Síveres (2011), pode ser entendido a partir da ideia de que a Universidade, e conseqüentemente a extensão, é científica, educativa e social. Em outras palavras, produz conhecimento, disponibiliza esse



conhecimento que, por sua vez, promove desenvolvimento social. De acordo com esse princípio a extensão é um processo educativo e também representa desenvolvimento social.

Já o princípio procedimental é um dispositivo da extensão universitária que tem como referência o princípio processual. Pode ser entendido em três dimensões: Circularidade interativa – intensa relação entre ciência e vivência; Conectividade Dialógica – vinculação explícita entre consciência e convivência; Universalidade sistêmica – articulação entre sapiência e experiência. Isso porque é fundamental para a Universidade, num contexto, dito, pós-moderno, inserir-se em sua realidade e compreendê-la, tendo fortalecido esse encaminhamento pela consciência histórica e por princípios que apontam para horizontes universais (SÍVERES, 2011).

Em relação ao princípio da indissociabilidade, devemos, ainda, evitar confundir com juntabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses são elementos diferentes que devem ser considerados em sua especificidade, e no seu objetivo em relação ao mundo da vida, sendo o ensino o responsável maior pela socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, a pesquisa por construir novos conhecimentos, alargando as fronteiras do conhecimento e a extensão por articular o conhecimento produzido pela academia com o conhecimento do senso comum, sempre perguntando sobre sua relevância e aplicabilidade, num sentido ético e social (FREITAS; SAMPAIO, 2010).

Assim, percebemos que a função da extensão está diretamente ligada a uma questão ética da Universidade em sua relação com o mundo. A Universidade não pode ser isolada da comunidade que a cerca, nem apresentar a dimensão do ensino e da pesquisa como elementos alienantes. Eis aí o papel da extensão, que amplia os horizontes da universidade para além de seus muros físicos e curriculares. A extensão – que pode ser feita em diferentes modalidades como, por exemplo, ações comunitárias, ações de prestação de serviços e ações de educação e formação – serve a um compromisso social de comunicação com o mundo, servindo até mesmo como mecanismo de validação e constante revalidação da própria universidade.

A função da extensão no processo de formação se dá, a nosso ver, ao quebrar os muros e transcender os limites do currículo, da universidade e da própria comunidade científica. Rompe assim com os “paradigmas disciplinares” para “inaugurar processos que interagem de diversas formas de aprendizagem [...]” (SÍVERES, 2011, p. 45). A extensão desempenha por excelência um papel ético na relação entre formação do profissional e o meio em que esse irá



atuar. É nesse sentido que consideramos a importância de tematizar a dicotomia entre uma percepção de extensão elitista e outra popular, optando por uma visão freireana (1983, 1987) de comunicação com seus diversos desdobramentos na educação popular.

Pretendemos, a partir dessa discussão, compreender qual a visão dos educadores inseridos no ensino superior quanto às atribuições da extensão universitária. Para tanto, analisamos as respostas de 272 professores que atuam atualmente em instituições de ensino superior quanto a compreensão que possuem da atividade de extensão na comunidade acadêmica em que se inserem. Essa análise foi feita, a partir, de um questionário aberto, qualitativo e transversal, desenvolvido nos anos de 2014 a 2021 e aplicado na disciplina de Educação Superior: Perspectivas das Ações do Professor, ofertada no primeiro semestre de 2021 no programa de Mestrado e Doutorado de Educação nas Ciências da Unijuí.

A partir dessa análise, buscamos responder às seguintes questões: Qual a visão dos educadores do ensino superior no Brasil em relação às atividades de extensão? Que relações podemos estabelecer a partir dessa análise em relação à educação popular difundida por Paulo Freire? Como podemos (re)pensar, ancorados por uma noção de comunicação e pelo paradigma da razão comunicativa de Habermas, a extensão universitária partindo da concepção de uma educação popular no ensino superior?

Para responder esses questionamentos, buscamos apoio em teóricos como Paulo Freire (1983, 1987), Moacir Gadotti (2017), Jürgen Habermas (2012), fazendo uma breve análise bibliográfica de alguns conceitos-chave para nossa pesquisa, como os desdobramentos da educação popular no Brasil, principalmente ao considerarmos a visão de Freire (1983, 1987) em relação a uma educação para a liberdade, da autonomia dos oprimidos e da importância do diálogo na construção do conhecimento.

Dividimos, assim, nossa pesquisa em duas seções, considerando na primeira parte, uma análise mais efetiva quanto as respostas obtidas no questionário aplicado na disciplina de Educação Superior: Perspectivas das Ações do Professor, conjuntamente as concepções estabelecidas por Freire (1983, 1987), Gadotti (2017) e outros autores em relação a educação popular. Buscamos nessa primeira seção, debater sobre o que se pode entender por educação popular e de que modo podemos pensar nessa questão em relação a extensão no ensino superior, analisando se tais pressupostos estão ou não alinhados com o que pensam os professores que responderam ao questionário. Já na segunda seção, nos dedicamos a pensar, em especial, na



relação da educação popular - na extensão do ensino superior -, com o paradigma da comunicação de Habermas, para que possamos a partir dessa discussão, refletir e repensar as atribuições da extensão dentro e fora da universidade.

EDUCAÇÃO POPULAR FREIRIANA NO ESPAÇO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Iniciamos, essa seção, fazendo uma análise das respostas dos professores, atuantes no ensino superior, que responderam o questionário disponibilizado na disciplina de Educação Superior: Perspectivas das Ações do Professor. Como o foco de nossa pesquisa concentra-se, especialmente, na extensão universitária, escolhemos analisar as respostas da seguinte pergunta: Como você compreende a atividade de extensão na sua atuação do ensino superior? A partir da leitura e análise das 272 respostas acerca desse questionamento, destacamos aqui os pontos mais mencionados pelos respondentes.

A maioria dos professores respondentes concebe a extensão como um complemento à pesquisa e ao ensino, sendo ela, ainda, uma interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, pautadas, principalmente, em ações voltadas às demandas da comunidade em que a instituição de ensino superior se insere. Dizem eles que “a extensão, assim como a pesquisa são atividades paralelas ao ensino e que se complementam” (RESPONDENTE 1, 2014-2021, n.p), e ainda que “a extensão é a possibilidade da universidade atuar no espaço social contribuindo com a sociedade com suas teorias em relação ao mundo real, da vida das pessoas” (RESPONDENTE 2, 2014-2021, n.p).

Essas ações, por sua vez, devem, segundo a maioria dos entrevistados, ter em vista a redução das desigualdades, modificando, sempre que possível, a realidade, tanto da comunidade acadêmica, quanto daqueles sujeitos que se encontram fora dela. Um dos respondentes destaca que a extensão é “extremamente importante, pois, o conhecimento deve irromper os portões da universidade para ter um verdadeiro sentido transformador” (RESPONDENTE 3, 2014-2021, n.p). Outro entrevistado diz que “a extensão é uma oportunidade de transformação social, oportunidade de aliar teoria e prática, contribuir com processos educativos, culturais e científicos, unir/aplicar ensino e pesquisa” (RESPONDENTE 4, 2014-2021, n.p).

Nesse sentido, muitos respondentes concebem, também, o papel do aluno extensionista como um agente de “mão dupla”, estando inserido em uma instituição de ensino superior e



estando presente na comunidade externa, vivenciando a prática em conjunto com a teoria estudada em sala de aula. Os respondentes destacam que para o aluno, a extensão representa um importante caminho para a construção de seu conhecimento e para sua formação intelectual. Segundo um dos professores, “o importante nas atividades extensionistas, é ter como princípio norteador o fato de o aluno ter embasamento teórico que sustente sua ação junto à comunidade e também dar a este aluno todo o preparo para na comunidade se inserir [...]” (RESPONDENTE 5, 2014-2021, n.p).

Nesse sentido, podemos perceber que muitos respondentes consideram a ação extensionista de suma relevância para a formação acadêmica e pessoal dos educandos, preocupando-se com sua trajetória institucional, como também, com sua constituição humana, capaz de compreender a realidade a sua volta e exercendo sua cidadania de forma consciente. Um dos respondentes ressalta que:

A atividade de extensão leva o acadêmico a se ver como uma peça importante no intermédio de conhecimento, informações e tecnologia que podem ser repassadas à comunidade por seu intermédio e poderá beneficiar as mesmas trazendo um acréscimo para a sociedade. Também o acadêmico poderá ver as diferentes necessidades da comunidade podendo inclusive propor atividades relacionadas a pesquisa para poder satisfazer essas demandas por parte da comunidade. (RESPONDENTE 6, 2014-2021, n.p)

Além da concepção do aluno extensionista, alguns professores mencionaram, também, a ação do professor nesse processo. Daqueles que a contemplaram, grande parte cita a importância dos educadores conhecerem a realidade em que se inserem, contribuindo para o desenvolvimento de seus educandos e também da comunidade que os cerca, um deles menciona que “a extensão nos situa enquanto docentes, no social de nossos acadêmicos, local e global, coloca a universidade contribuindo no desenvolvimento regional, estadual, nacional” (RESPONDENTE 7, 2014-2021, n.p). Um segundo professor salienta que:

O papel da extensão universitária na ação do professor é contribuir para uma mudança na prática educativa, pois o professor e o aluno que inserem-se em uma prática extensionista se vêm diante de uma nova forma de aprender e de ensinar, que está mais voltada para o que ocorre durante todo o processo do que propriamente no resultado final. (RESPONDENTE 8, 2014-2021, n.p)

Ainda, em relação à própria instituição de ensino superior, alguns poucos professores responderam que a extensão possibilitaria a reflexão do fazer acadêmico, para que se pudesse pensar em novas abordagens e temas a serem debatidos em sala de aula, considerando as



demandas sociais. Nessa perspectiva um dos respondentes destaca que a extensão se apresenta como uma possibilidade de “[...] testagem de percepções que construímos sobre determinados temas. A testagem permite, por sua vez, a revisão de determinados entendimentos, oportunizando o que podemos chamar de conhecimento novo” (RESPONDENTE 9, 2014-2021, n.p).

Ao nos debruçarmos nos estudos da educação popular, em especial aquela difundida por Freire, podemos observar que as concepções, debatidas pelos professores respondentes, parecem estar alinhadas com alguns dos pressupostos básicos da educação popular freiriana. Segundo Gadotti (2017, p. 7), os principais princípios político-pedagógicos da educação popular de Freire são:

- a) teorizar a prática para transformá-la; b) reconhecer a legitimidade do saber popular;
- c) a pesquisa participante; d) a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; e) combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação.

Apesar de Freire não tratar especificamente da extensão universitária e muito pouco do ensino universitário, muitas das suas reflexões podem ser pensadas à luz do ensino superior, principalmente ao concebermos a importância da participação popular no meio acadêmico (BEISIEGEL, 2018). Podemos perceber que os princípios pedagógicos freirianos, destacados por Gadotti (2017), por exemplo, fazem parte de muitos dos relatos dos professores em relação a extensão, nos quais é possível notar principalmente a relação transformadora entre teoria e prática, o reconhecimento do saber popular, a prática reflexiva, conscientizadora e a importância do diálogo nesse processo.

No entanto, entendemos, também, que por se tratarem de relatos mais sucintos, fica difícil saber se tal exposição de ideias encontra respaldo efetivo nas práticas pedagógicas desses professores atuantes no ensino superior. Essa seria, na verdade, uma das questões mais importantes a ser debatida, já que, teoricamente há entendimento por parte da maioria dos professores quanto a relevância da extensão universitária, mas, por outro lado, nem sempre essa “teoria” chega a prática, ou ainda, ela se configura de modo raso, técnico e pouco reflexivo.

Para nos aprofundarmos em nosso debate, devemos entender inicialmente qual era a visão de Freire acerca da educação popular, e que traremos aqui para o contexto do ensino superior. Para tanto, iniciaremos com a noção estabelecida por Freire (1987) quanto a uma educação bancária que debate acerca do conhecimento concebido como um “depósito”. Para



Freire (1987), quando isso se aplica à educação, temos um educador que simplesmente transfere saberes – geralmente a partir da visão hegemônica de uma determinada cultura – aos seus educandos de modo irrefletido, contribuindo para a permanência de um sistema alienante e opressor. Segundo Freire (1987, p. 33):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A intenção de Freire (1987), ao abordar tais questões, não está em dar maior reconhecimento a um ou outro saber, nem mesmo em apontar quais sujeitos estão ou não aptos a ensinar determinadas temáticas. A luta de Freire (1987) encontrava-se na problematização do saber elitista em relação ao saber popular, de uma cultura que se pauta quase que exclusivamente em uma hierarquia dominante, geralmente ligada a um status político, econômico, academicista e que ignora o conhecimento das massas.

Assim, o que Freire (1987) busca abordar em muitos de seus estudos em relação a educação popular, é que determinados sujeitos, seja de modo consciente ou não, se utilizam dessa legitimação de determinadas posições e conhecimentos para deslegitimar todos aqueles que não se encontram nesse “mesmo patamar”, ou ainda, entendem seu papel social como o de um “salvador” daqueles que se encontram distantes da sua realidade.

Nessa perspectiva, o ensino superior, em especial a extensão universitária - por conta de seu contato mais próximo com a sociedade -, tem gerado uma série de debates, justamente por ter um caráter muito mais elitista do que popular em sua concepção originária e que repercute, ainda, na sociedade brasileira contemporânea. Como Beisiegel (2018) menciona, havia uma grande disparidade entre a educação popular e a educação das elites, sendo a primeira concebida como uma educação para aqueles sujeitos que se encontravam à margem da sociedade, e a segunda destinada a uma minoria elitista (BEISIEGEL, 2018). Para Beisiegel (2018, p. 5), o conceito de educação popular era utilizado “para designar especialmente as orientações e características dos conteúdos e práticas do ensino entendido por intelectuais, políticos, administradores e educadores em geral, como fundamentais à educação das classes populares”.



Desse modo, como aponta Gadotti (2017), criou-se uma visão assistencialista da educação popular, como se o objetivo fosse resgatar os menos favorecidos e dar a eles o conhecimento que até então se encontrava restrito às camadas mais favorecidas da sociedade. Essa visão ainda perdura no período contemporâneo, inclusive em meio a extensão universitária, quando os agentes responsáveis por esta, acham que seu dever é levar o conhecimento à comunidade, ignorando o conhecimento que a comunidade em si, já possui.

De acordo com Freire (1983), o termo extensão carrega em si uma série de associações, geralmente ligadas a uma ideia de transmissão, messianismo, recipiente, de uma invasão cultural, já que apenas o lado que leva o conhecimento tem voz. Freire (1983) destaca que o campo associativo ligado ao termo extensão adquire, assim, uma conotação negativa, podendo levar a uma concepção errônea acerca do que é o fazer docente.

Por conta disso, Freire (1983) sugere uma mudança de paradigmas, substituindo extensão por comunicação, não apenas por conta de uma mudança semântica - já que trocar um termo por outro não significa uma transformação por si só -, mas sim como forma de conceber o fazer educativo dentro de uma outra perspectiva, a do diálogo. O diálogo é tema recorrente nas obras de Freire (1983, 1987), ele aparece como um dos pontos centrais na formação integral do sujeito. Segundo Freire (1987), o diálogo antecede a ação, devendo ser algo presente durante todo o processo de libertação do sujeito e sendo um direito deste. Diz Freire (1987, p. 76):

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.

Desse modo, quando tratamos da educação popular, especialmente aqui em relação à extensão universitária, é importante fazê-lo dentro de uma perspectiva dialógica, em que haja participação efetiva da comunidade dentro da universidade e vice-versa. É o diálogo entre universidade e sociedade que permite a efetivação de uma educação popular de fato, ou seja, de uma educação que caminha lado a lado com a democracia, não apenas de acesso igualitário ao ensino superior, mas de transformação dentro e fora da universidade. Nesse sentido, Gadotti (2017, p. 2) aponta que “a transformação da extensão universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade, tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia”, já que se trata, também, de um movimento de conscientização social e participação política.



É nessa perspectiva, também, que Groppo e Coutinho (2016), apontam para a importância de se pensar em uma prática socioeducativa, ou seja, uma prática que considere igualmente a importância educativa e social nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, os autores (2016) destacam a relevância social, cultural, política de três ordens: educação popular, educação não-formal e pedagogia social. Pensar na proposição desses três movimentos, que se entrelaçam historicamente, seria uma boa forma de reflexão acerca do papel da educação, inclusive da educação superior, no Brasil, de suas lutas, conquistas e desafios. Groppo e Coutinho (2016, p. 140-141) salientam que:

Esses princípios poderiam, resumidamente, ser listados como pedagógicos, políticos e organizativos. No primeiro, encontramos o diálogo como caminho fundamental; no segundo, a transformação das realidades de desumanização, como objetivo de “luta”; e, no terceiro, a diversidade que não exclui, pelo contrário, busca articular-se de várias formas em torno dos objetivos comuns.

Assim como destacam Groppo e Coutinho (2016), pensar nesses elementos - diálogo, transformação, diversidade -, é, ao mesmo tempo, refletir sobre diversas temáticas, que têm sido debatidas ao longo dos anos, como também, olhar para o futuro, em busca de uma prática educativa – seja a nível básico ou superior – que possa se desprender de velhas amarras elitistas, guiadas por uma lógica mercadológica. Para tanto, buscamos aqui o apoio de educadores como Freire (1983, 1987), para nos lembrar que estas questões, assim como a própria visão acerca da educação popular, foram sendo modificadas, ganhando mais camadas, tornando-se mais complexas, sem jamais deixar, no entanto, de ser um debate essencial na luta por uma educação mais democrática.

É a partir desse diálogo que buscamos, em nossa próxima seção, debater acerca do paradigma da comunicação, que encontra respaldo tanto na concepção de comunicação de Freire (1983, 1987), como nos ajuda a problematizar os moldes da educação superior, em especial, da extensão universitária contemporânea no Brasil.

A EXTENSÃO SEGUNDO O PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO DE HABERMAS

Propomos aqui como embasamento teórico paradigmático para pensar a extensão universitária, bem como seus desdobramentos na perspectiva de educação popular, a noção de razão comunicativa de Jürgen Habermas (2012). Tendo como pressuposto a extensão universitária como *comunicação* em Paulo Freire (1983, 1987), se faz razoável pensar na



construção de saberes e na própria noção de racionalidade a partir do paradigma da razão comunicativa, bem como pelas contribuições de Mario Osório Marques (1993).

Interessa aqui pensar através de uma visão interpretativa que não considere o conhecimento produzido como um espelhamento do mundo objetivo, como se pudéssemos ver as coisas como realmente são, mas como uma asserção acerca delas perante uma comunidade linguística. Considera-se, segundo Palmer (1999, p. 230) que:

Falar do ser de uma coisa tal como ele “realmente é” é entregarmo-nos à especulação metafísica: como ele é para quem? Não há nenhuma perspectiva humana a partir da qual possamos dizer o que o ser “realmente é” [...]. O sujeito compreende através do mundo partilhado da compreensão, já dado *na* e *pela* linguagem que ele utiliza, bem como do posicionamento histórico em que sua compreensão se coloca.

O ato de conhecer passa a ser concebido dentro de um espaço de razão lógica, explicável e justificável: conhecer é “situar-se no espaço lógico das razões” (MARQUES, 1993, p. 75). Assim o pensar não mais é independente da linguagem, mas interligado e dependente em sua própria constituição.

Após a chamada virada linguística o conhecimento e a razão passaram a ser concebidos a partir do *medium* universal da linguagem, rompendo e superando uma relação linear entre sujeito e objeto (MARQUES, 1993). A razão comunicativa, também pode ser dita como intersubjetiva, pois não há mais apenas o sujeito que se relaciona com uma realidade objetiva, mas *os sujeitos*. Também não se trata de um sujeito que produz objetividade na razão subjetiva, nem que descobre a verdade objetiva já estabelecida como inquebrantável, mas da linguagem como fator que concria e corporifica a realidade do conhecimento. Assim, a razão se manifesta “na multiplicidade de suas vozes” (MARQUES, 1993, p. 71).

Diretamente ligado a isso se evidencia um entendimento da linguagem como um objeto socialmente construído e uma prática concreta dessa sociedade, refletindo as estruturas das interações sociais. Aqui o uso da linguagem consiste em uma ação, um ato de entendimento mútuo, buscando acordos fundamentados mediante justificação e interrogação. As asserções realizadas em uma comunidade linguística são pretensões de verdade que serão válidas apenas quando se apresentam as regras segundo as quais a asserção é colocada, para que os demais sujeitos possam perguntar, discordar e concordar racionalmente.

Na razão comunicativa e intersubjetiva não falta objetividade, mas a objetividade se dá pela linguagem, pelas *exteriorizações verbais* (HABERMAS, 2012) que respeitam



condições específicas para que se possa considerar algo como racional. Na linguagem a razão se faz pública, fazendo com que possam haver critérios para que algo seja racional. Sobre esses critérios, Habermas (2012) traz a situação ideal de fala. Para Marques (1993, p. 78):

Tendo como necessário critério prático a situação ideal de fala, isto é, a antecipação e pressuposição de uma interlocução não coercitiva nem distorcida por fatores externos ou internos, mas direcionada pelos princípios da reciprocidade e da simetria, de modo que todos os participantes tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder, de problematizar, interpretar, opinar, justificar, de decidir, ordenar, assentir ou opor-se [...].

Também se pressupõe, para que se estabeleça essa situação, que haja pretensão de verdade, de retidão e de sinceridade por trás das asserções (HABERMAS, 2012; MARQUES, 1993). Sobre as asserções Habermas (2012, p. 34) afirma que, “quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a elas, tanto mais racionais elas serão”. Nessa concepção se atribui racionalidade a uma exteriorização comunicativa de acordo com sua “disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar” (HABERMAS, 2012, p. 34). Assim, pelo fator de exteriorização e publicidade da linguagem, podem haver critérios para a validação do racional, e por existirem critérios e condições para que algo seja racional, a possibilidade de crítica ao que se pretende verdadeiro não se esvai.

O conhecimento passa a ser visto como uma construção acerca do mundo compartilhado já pressuposto na base de todas as asserções, portanto será mais legítimo conforme for construído por um maior número de sujeitos que se relacionam linguisticamente. O saber produzido que não se comunica com o mundo no qual está enraizado, pouco fala sobre esse mundo ou, se fala, pouco legítimo se faz. Mas, apesar de precisar da interação intersubjetiva, que seja livre e racional, e não conceber uma realidade objetiva com valor de verdade absoluta, essa concepção não carece de objetividade, pelo contrário, traz a objetividade do conhecimento pelas exteriorizações da linguagem. Assim, os dados empíricos não falam por si, mas são falados pela linguagem numa comunidade argumentativa. A argumentação que se dá entre os sujeitos, como quer Marques (1993, p. 101) não é vencer um debate, convencer ou persuadir alguém, mas “oferecer razões que legitimem determinada pretensão, possibilitando uma avaliação crítica dela no espaço normativo da criação de uma socialidade de convencimento recíproco”.



A *Comunicação* no interior da discussão sobre educação, em especial aqui relacionada a extensão na educação superior, vem a ser uma forma de conceber a atividade educadora e o próprio conhecimento que é ensinado, sempre atentos e voltados para a centralidade da linguagem na construção dos mesmos; uma concepção que entenda as ciências como esforços linguísticos de nos entendermos acerca do mundo compartilhado, trazendo objetividade através da linguagem que se dá entre os sujeitos que falam, pensam, e estabelecem as regras de argumentação que são próprias do seu espaço. Assim, a atividade de extensão que leve em consideração essa perspectiva, ou seja, que esteja ancorada nessa concepção de razão comunicativa, está próxima da concepção de Freire (1983, 1987) de extensão e de educação popular que não invade nem oprime, mas comunica; não deposita conhecimento, mas troca de saberes.

Compreendendo as ciências e o próprio conhecimento no interior desse paradigma, a universidade deixa de representar a imagem messiânica do salvador, que leva cultura para onde não há nenhuma. Pelo contrário, há um fator de legitimação do conhecimento construído que depende das múltiplas vozes da razão, de colocar as asserções em espaços lógicos que possam fundamentá-lo. Não imaginamos aqui a Universidade como distante e independente do mundo em que se encontra, portanto, seus conhecimentos produzidos pela pesquisa, divulgados pelo ensino, devem se estender ao mundo no sentido de comunicar, de dialogar, de apresentar razões e justificativas. Isso porque na educação “[...] pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva” (MARQUES, 1993, p. 108).

Se imaginarmos que o que vem da Universidade tem valor de verdade absoluta, não há comunicação, como não há possibilidade nem motivos para discordância. Já no momento em que se dialoga, se comunica, esperando um crivo das diversas vozes que falam acerca de uma objetividade compartilhada, mais racional e legítimo aquele conhecimento produzido se faz. Acreditamos que, nessa concepção, a extensão universitária torna-se de fato comunicação, deixando de ser uma invasão cultural, que se dá numa relação hierárquica, para se dar numa relação intersubjetiva, racional e sem coerção. Aqui a extensão se dá como uma busca por consenso: um acordo racionalmente motivado pela argumentação (MARQUES, 1933).

A extensão como comunicação tem o potencial de fazer com que a ciência se torne comum, saindo do seu âmbito meramente acadêmico e permeando outros ambientes, fazendo-se comum aos demais sujeitos. É possível que com essa concepção, a ciência seja comunicada



e validada segundo a multiplicidade das vozes da razão, não num sentido de dependência de uma aprovação incondicional, mas no sentido de ser apropriada segundo seu próprio sentido ético e social, dialogando, assim, com os meios do senso comum. Respeitando-se as instâncias e as condições básicas dos acordos que fazemos, “devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender [...]” (MARQUES, 1993, p. 109), para que assim, a extensão universitária se faça por completo de acordo com seus princípios já destacados aqui e de forma democrática, não só em seu caráter epistêmico, mas ético e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão é parte integrante da educação superior, principalmente no caso das universidades, sendo assim, a ação do professor universitário deve estar de acordo com o princípio da indissociabilidade, articulando ensino, pesquisa e extensão. Consideramos assim, que a extensão não pode ser abandonada em seu sentido educacional, cognitivo e ético, em troca de uma extensão que se dê apenas em nome de uma questão legislativa e burocrática.

Nessa perspectiva, se o ensino cumpre necessariamente a função de divulgar e disseminar no meio acadêmico o conhecimento já produzido, e a pesquisa a função de produção e criação desses conhecimentos, qual seria o espaço da extensão? Seria a de levar esse conhecimento para a comunidade da qual a Universidade faz parte? Se essa fosse a função da extensão, como se daria ainda esse processo? De que modo poderia ser realizado?

Tais questionamentos foram pensados, não apenas por nós, como por muitos outros teóricos da educação, que ao debater sobre a função da extensão universitária, entram em um debate muito mais profundo acerca da educação como um todo. Como aponta Freire (1983, 1987), por exemplo, o problema morava justamente na concepção de um conhecimento que é levado e não dialogado. Freire propunha, assim, que deveria se fazer uma mudança de paradigma, de extensão para comunicação, no sentido de que esse levar até a comunidade se realize de forma dialógica, respeitando o que se entende como senso comum, não em um sentido pejorativo que o inferioriza, mas na própria noção de um conhecimento compartilhado, de comunidade de sentido. A extensão precisa se fazer de forma com que o científico se torne comum a todos, caso contrário os discursos científicos ficarão ecoando pelos corredores das universidades, correndo um risco de não ter mais nada a dizer para a sociedade.



Comunicação na extensão e no ensino, podem ser ancorados, ainda, na perspectiva do paradigma da comunicação de Habermas (2012), que entendemos aqui como uma forma de considerar o racional de acordo com a capacidade de um discurso ser fundamentado racionalmente. Os conhecimentos aqui são vistos como aqueles que se colocam em espaços de razões, podendo ser justificados com razões que os embasam, tornando-os assim mais legítimos em termos de uma sociedade que se pretende democrática.

Tanto a ideia de diálogo em Freire (1983, 1987), como a de comunicação em Habermas (2012) tem seus desdobramentos para a popularização e democratização do conhecimento e da própria ciência que não pode esquecer da sua função social, devendo sempre que possível, refletir acerca do seu papel na sociedade, buscando cada vez mais modos de interligar essas questões a educação a nível nacional, seja na rede básica, ou no ensino superior. Foi nesse sentido, que nos propomos aqui, a analisar as respostas de professores em relação à função da extensão universitária, com vistas a compreender qual era a visão que esses possuíam da extensão.

Tal proposição nos permitiu refletir, com a ajuda de teóricos como Freire (1983, 1987) e Habermas (2012), sobre a função não apenas da extensão, como da universidade e da educação como um todo no Brasil, a qual foi e ainda é, marcada por duas faces, uma elitista e um popular. Fazer esse debate é uma forma de analisar, não apenas como essa dualidade foi se constituindo ao longo da história, mas também de pensar essa temática no período contemporâneo em que nos inserimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação Popular e Ensino Superior em Paulo Freire.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marta Helena de; SAMPAIO, Jorge Hamilton. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.** In: CUNHA FILHO, José Leão da; FREITAS, Leda Gonçalves de; MARIZ, Ricardo Spindola. Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores. Brasília: Liber Livro, 2010.



GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** 2017. Disponível em:
https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf

GROPPO, Luis Antônio; COUTINHO, Suzana Costa. **A educação popular e o campo das práticas socioeducativas:** considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 40, p. 129-143, mai./ago. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização do social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

PALMER, Richard. **Hermenêutica.** Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999.

SÍVERES, L. **Princípios estruturantes da extensão universitária.** In: SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Lusa Teixeira de. Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011