



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENAN SOARES DE ARAÚJO

EXTENSÃO POPULAR E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:
O CASO DO PPGE/UFPB

JOÃO PESSOA-PB

2021

RENAN SOARES DE ARAÚJO

**EXTENSÃO POPULAR E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:
O CASO DO PPGE/UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz.

JOÃO PESSOA-PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663e Araújo, Renan Soares de.

Extensão popular e produção de conhecimento : o caso do
PPGE/UFPB / Renan Soares de Araújo. - João Pessoa,
2021.

332 f. : il.

Orientação: Pedro José Santos Carneiro Cruz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Extensão popular. 3. Produção
de conhecimento. I. Cruz, Pedro José Santos Carneiro.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.8(043)

RENAN SOARES DE ARAÚJO

**EXTENSÃO POPULAR E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:
O CASO DO PPGE/UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em 26 de fevereiro de 2021.

Banca examinadora:

Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz (PPGE/UFPB)
Presidente da banca avaliadora

Dr^a. Nilvania dos Santos Silva (PPGE/UFPB)
Examinadora interna ao Programa

Dr^a. Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro (PPGMDS/UFPB)
Examinadora externa ao Programa

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (PPGICH/UFSC)
Examinador externo à Instituição

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer inicialmente à minha família, em especial, à minha mãe, Maria Gorete, por todo seu esforço, dedicação e abdicação para que eu pudesse estudar e me formar enquanto nutricionista e (agora) mestre em Educação. Nada disso seria possível sem o seu apoio e amor. Em vista disso, também agradeço ao meu querido, saudoso e amado pai, Francisco (*in memoriam*); e aos meus avôs e avós: Antônio, Joaquim, Josefa e Rita (*in memoriam*). Sem vocês, isso não seria exequível, a começar pela minha própria existência. A todos/as vocês, eu devo a dádiva da vida.

À minha esposa e companheira de vida, Janaína Lisboa, por todo esforço, carinho, compreensão e dedicação nessa travessia, que foi perpassada por inúmeros momentos de altos e baixos. Sem o seu amor, sem as suas palavras e ações de apoio, a elaboração desta dissertação não teria se concretizado, pode ter certeza disso. Nesse sentido, gostaria de agradecer também à minha filha, Aurora, com quem aprendo cotidianamente o significado prático do que é amar, com base nas coisas mais simples e bonitas que a vida pode nos presentear.

Ainda no contexto familiar, por todas as preocupações dispensadas e pelo apoio prestado ao longo desse tempo, sou grato às minhas irmãs, Diana, Luciana e Mônica e, ao meu irmão, Renato. Nessa perspectiva, também gostaria de agradecer ao meu sogro e à minha sogra, Ricardo e Juliana; assim como ao meu compadre, Adalberto, e à minha comadre, Juliane.

Aos meus amigos e às minhas amigas, Eric e Nicole, Michel e Micaela, que no transcorrer de minha empreitada no mestrado estiveram sempre próximos/as (de forma presencial ou até mesmo virtual), possibilitando vivenciar momentos fraternos de diálogo, de acolhida, de escuta e de apoio mútuo ao longo desse período que temos experienciado nos últimos anos no Brasil, marcado por rupturas democráticas e por instabilidades e agravamento do quadro social, político, econômico, sanitário e ambiental.

Também sou grato a todos/as os/as companheiros/as que participam e constroem cotidianamente o Programa de Extensão e Pesquisa “Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB)”, lugar em que a minha caminhada no campo da Educação Popular se iniciou e onde desenvolvo e alimento a minha ação-reflexão-ação. É com muita satisfação e agradecimento que atuo junto ao PINAB, sobretudo para que outros/as estudantes, assim como eu, tenham a possibilidade de se realizarem e se encontrarem em sua jornada no decorrer da graduação e no contexto profissional, sob uma perspectiva de compromisso social.

Gostaria de agradecer igualmente a todas as pessoas que fazem parte do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), a comunidade de trabalho que faço parte e onde venho amadurecendo reflexões e desenvolvendo estudos e pesquisas sobre a Educação Popular como dinamizadora da ação social da universidade, em especial na construção articulada de iniciativas no âmbito da Extensão, da Pesquisa e do Ensino, a partir de uma abordagem crítica, dialógica e socialmente comprometida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a todos/as os/as colegas que tive a chance de conhecer e conviver durante o meu trajeto no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, bem como aos/às servidores/as técnicos/as administrativos/as, trabalhadores/as terceirizados/as e docentes do PPGE, nomeadamente aos/às professores/as Dra. Jeane Félix da Silva, Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, Dra. Mauricéia Ananias, Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Dra. Aline Maria Batista Machado, Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves e Dr. Ivonaldo Neres Leite, com os/as quais tive a possibilidade de enriquecer ainda mais os meus conhecimentos sobre a prática educativa e a pesquisa educacional, bem como sobre o campo da Educação Popular e o da Educação como um todo.

Ao meu orientador e mestre/amigo/companheiro, Pedro José Santos Carneiro Cruz, por todo apoio, incentivo, diálogo, amizade e companheirismo ao longo de todo o meu processo de amadurecimento e formação no decorrer do mestrado e na construção desta dissertação.

Aos/Às integrantes da banca avaliadora, presentes nas etapas de qualificação da dissertação (sendo essa formada pelos/as professores/as Dra. Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro, Dra. Maria Waldenez de Oliveira, Dr. José Francisco de Melo Neto e Dr. Reinaldo Matias Fleuri) e na defesa da dissertação (composta pelos/as professores/as Dra. Kátia Suely Queiroz Silva Ribeiro, Dra. Nilvania dos Santos Silva e Dr. Reinaldo Matias Fleuri), por todas as críticas e sugestões emitidas com a ótica de qualificar ainda mais este estudo. Sou imensamente grato a todos/as.

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio prestado com recurso financeiro nos últimos 12 meses de formação no mestrado (de março de 2020 a fevereiro de 2021), o que auxiliou bastante para que eu pudesse manter dedicação exclusiva ao processo de elaboração desta dissertação e, conseqüentemente, para a qualificação dos meus estudos e formação enquanto mestre em Educação.

[...] temos de começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”. [...] O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...].

(Karl Marx e Friedrich Engels)

[...] Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. [...] O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo investiga a produção de conhecimentos na Extensão Popular, tendo como base as dissertações e teses elaboradas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nas últimas décadas, a dimensão da Extensão Universitária comumente tem se destacado como espaço que permite o encontro entre distintos sujeitos, com diferentes culturas e saberes, sendo, inclusive, assinalada como *locus* que viabiliza a construção de novos conhecimentos, em decorrência dessa relação que se estabelece entre a instituição universitária e a realidade vivenciada pelos diversificados grupos e setores sociais. Nessa esteira, merece destaque um amplo e diversificado conjunto de práticas que orientam suas ações pautando-se nos pressupostos teórico-metodológicos e ético-políticos da concepção de Educação Popular (compondo o que tem sido atualmente identificado com o conceito de Extensão Popular), em que ganha centralidade no trabalho extensionista, a valorização do saber popular, tendo o diálogo como princípio fundante e a ênfase para a construção do conhecimento de forma compartilhada. Nesse cenário, a UFPB dispõe de uma relevância significativa, ocupando lugar de referência nacional, o que pode ser distinguido pela sua histórica tradição de desenvolvimento de iniciativas de Extensão Popular e, em razão do papel expressivo e estratégico que o PPGE/UFPB tem exercido, como lugar privilegiado na estruturação de pesquisas e na elaboração de conhecimentos no campo da Educação Popular. Em virtude do exposto, a presente dissertação tem em seu objetivo analisar criticamente o que vem sendo abordado nas produções acadêmicas sobre Extensão Popular elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, e quais as suas contribuições ao campo da Extensão Popular. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que efetivou-se a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica, do tipo “estado da arte”, em que seu material empírico foi trabalhado por meio da técnica da leitura manual (do tipo informativa), orientada por um roteiro. O método adotado, foi o materialismo histórico-dialético, e o referencial teórico-epistemológico que orientou a análise e a discussão dos dados produzidos, fundamentou-se nos aportes de autores/as do campo da Educação Popular e da Extensão Popular. Os resultados evidenciam que a Extensão Popular apresenta-se como um campo dinâmico, que possui variabilidade temática, disciplinar, teórico-metodológica e epistemológica, em que são mobilizados e articulados diferentes teorias, conceitos, categorias e referenciais teóricos. Além de evidenciar compreensões da Extensão Popular como trabalho social, lugar de construção de conhecimentos e mobilizador de aprendizados, assim como de movimento social universitário. Ademais, alguns achados indicam a necessária assimilação da Extensão Popular como signo coadunador de diferentes possibilidades do quefazer extensionista. Conclui-se que, as produções sobre Extensão Popular apresentam relevante variabilidade epistemológica, em que presencia-se a utilização de diferentes fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos com importante contribuição para a construção de conhecimentos, perpassadas por uma abordagem participativa, uma visão de mundo crítica e uma implicação de compromisso social.

Palavras-chaves: Extensão Popular; Educação Popular; Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

The present study investigates the production of knowledge in Popular Extension, based on the dissertations and theses elaborated in the scope of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Paraíba. In the last decades, the dimension of University Extension has commonly stood out as a space that allows the encounter between different subjects with different cultures and knowledge, being even marked as a locus that enables the construction of new knowledge, due to this relationship that is established between the university institution and the reality experienced by diverse groups and social sectors. In this context, it is worth mentioning a wide and diversified set of practices that guide its actions based on the theoretical-methodological and ethical-political assumptions of the concept of Popular Education (composing what has currently been identified with the concept of Popular Extension), in the valorization of popular knowledge gains centrality in extension work, with dialogue as the founding principle and the emphasis on building knowledge in a shared way. In this scenario, the Federal University of Paraíba has significant relevance, occupying a place of national reference, which can be distinguished by its historical tradition of developing Popular Extension initiatives and due to the expressive and strategic role that Postgraduate Program in Education has played as a place privileged in structuring research and developing knowledge in the field of Popular Education. In view of the above, the present dissertation aims to critically analyze what has been addressed in academic productions on Popular Extension has been approached by the dissertations and theses elaborated in the context of the Postgraduate Program in Education. Methodologically, this is an investigation with a qualitative approach, which was carried out from the realization of a bibliographical research of the type “state of the art”. The method adopted was historical-dialectical materialism and the theoretical-epistemological framework that guided the analysis and discussion of the data produced, based on contributions from authors in the field of Popular Education. The results show that Popular Extension presents itself as a dynamic field, which has thematic, disciplinary, theoretical-methodological and epistemological variability, in which different theories, concepts, categories and theoretical references are mobilized and articulated. In addition to evidencing understandings of Popular Extension as social work, a place for building knowledge and mobilizing learning, as well as a university social movement. Furthermore, some findings indicate the necessary assimilation of Popular Extension as a sign that coordinates different possibilities of what to do as an extensionist. It is concluded that the productions on Popular Extension have relevant epistemological variability, in which we witness the use of different theoretical-methodological and epistemological foundations with an important contribution to the construction of knowledge, permeated by a participatory approach, a critical worldview and an implication of social commitment.

Keywords: Popular Extension; Popular Education; Knowledge Construction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC – Associação Artístico-Cultural de Cabedelo
ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACTA – Ação Cultural e Tecnologia Apropriada
AGEMTE – Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão
ANDIFES – Associação dos/as Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEPOP – Articulação Nacional de Extensão Popular
ANEPS – Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde
ANEPS-PB – Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde da Paraíba
ANEXU – Articulação Nacional de Extensão Universitária
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP – Ação Popular
APRA – *Alianza Popular Revolucionaria Americana*
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCM – Centro de Ciências Médicas
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CEAAL – Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe
CEPEDISA – Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEX – Coordenação de Extensão Cultural
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Universitário
COPAC – Coordenação de Programas de Ação Comunitária
COTEMINAS – Companhia Tecidos Norte de Minas
COVID-19 – *Coronavirus Disease*
CPC – Centros Populares de Arte e Cultura

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CUT – Central Única dos/as Trabalhadores/as

DENEM – Direção Executiva Nacional de Estudantes de Medicina

DN – Departamento de Nutrição

DPS – Departamento de Promoção da Saúde

EMATER-PB – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba

ENEC – Estágio Nacional de Extensão em Comunidades

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

EXTELAR – Grupo de Pesquisa em Extensão Popular

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores/as Técnico-administrativos/as em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores/as de Graduação

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores/as de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras

FOPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores/as de Pesquisa e Pós-Graduação

FURB – Universidade Regional de Blumenau

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

HULW – Hospital Universitário Lauro Wanderley

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

INCUBACOOOP – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares

INCUBES – Incubadora de Empreendimentos Solidários

ITCP – Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares

JEC – Juventude Estudantil Católica

JORNEXU – Jornada de Extensão Universitária

JUC – Juventude Universitária Católica

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais etc.

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Met-MOCI – Metodologia para a Mobilização Coletiva e Individual
MNLM – Movimento Nacional de Luta pela Moradia
MOPS-PB – Movimento Popular de Saúde da Paraíba
MST – Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra
NAC – Núcleo de Atuação Comunitária
NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
NEPOPS – Núcleo de Educação Popular em Saúde
NESC – Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva
NUPLAR – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG's – Organizações Não Governamentais
PEPASF – Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família
PEPAST – Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador
PEPST – Programa Educação Popular e Saúde do Trabalhador
PIAC – Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PINAB – Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica
PMSC – Programa Mais Saúde na Comunidade
PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária
PNEPS-SUS – Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
ProExt – Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROFIT – Programa de Fisioterapia do Trabalho
PROGEPS – Programa de Educação Popular em Saúde
PRONATER – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária
PROSAT – Programa de Saúde do Trabalhador
PT – Partido dos/as Trabalhadores/as
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PVP – Projeto Vidas Paralelas

PVP-PB – Projeto Vidas Paralelas Paraíba

REDEPOP – Rede de Educação Popular em Saúde

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais

SARS-CoV-2 – *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*

SEAMPO – Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares

SEC – Serviço de Extensão Cultural

SINTRICOM – Sindicato dos/as Trabalhadores/as nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa

SiSU – Sistema de Seleção Unificado

SUS – Sistema Único de Saúde

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USAID – *United States Agency for International Development*

USP – Universidade de São Paulo

VEPASF – Estágio Nacional Multiprofissional de Vivência em Educação Popular e Atenção à Saúde da Família

VEPOP-Extremo Sul – Vivências em Educação Popular no Extremo Sul

VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no Sistema Único de Saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retrato da família “Soares de Araújo”.....	48
Figura 2 – O autor quando criança.....	50
Figura 3 – Ensaio com os amigos da banda.....	51
Figura 4 – Companheiros de trabalho, na empresa S&E Montagens.....	52
Figura 5 – Colegas do Curso de Automação Industrial, no IFPB.....	54
Figura 6 – Aula prática no laboratório de Biologia Celular, no Centro de Ciências Exatas e da Natureza, no Campus I da UFPB.....	58
Figura 7 – Folder de divulgação da seleção do Projeto PINAB.....	60
Figura 8 – Primeira ida do grupo de novos/as extensionistas do PINAB à Comunidade Boa Esperança.....	61
Figura 9 – Reunião do PINAB na Associação de Moradores da Comunidade Boa Esperança.....	62
Figura 10 – Reunião de Avaliação do PINAB.....	63
Figura 11 – Reunião teórica do Grupo Operativo de Segurança Alimentar e Nutricional.....	64
Figura 12 – Mostra de apresentação do PINAB, primeira etapa de seleção de novos/as extensionistas para o projeto.....	65
Figura 13 – Aula de encerramento do Curso de Formação em Extensão Popular.....	66
Figura 14 – Reunião teórica do Grupo Saúde do Trabalhador.....	67
Figura 15 – Grupo de Encontro de Trabalho com agentes comunitários/as de saúde.....	68
Figura 16 – Grupo de Encontro de Trabalho com professores/as.....	68
Figura 17 – Reunião do PROGEPS.....	69
Figura 18 – Reunião do Fórum Permanente de Educação Popular em Saúde, realizada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande-PB, nas margens do Açude de Bodocongó.....	70
Figura 19 – Vivência integrativa organizada pelo PROGEPS, a qual foi realizada na Praia da Barra de Gramame, em João Pessoa-PB.....	70
Figura 20 – Solenidade de abertura do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular.....	71
Figura 21 – Atividade de limpeza e manutenção na Horta Popular Boa Esperança.....	72
Figura 22 – Vivência no Acampamento Wanderley Caixe, do MST.....	73
Figura 23 – Encontro de encerramento do primeiro módulo do Curso de Formação de Terapeutas Populares.....	73
Figura 24 – Mostra de apresentação do Projeto PINAB.....	74

Figura 25 – Reunião para discussão e organização do Curso de Formação Movimentos Populares e Práticas Sociais emancipadoras.....	74
Figura 26 – Colegas da UFPB, no 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.....	75
Figura 27 – Atividade do Grupo Saúde na Comunidade, realizada no espaço da Horta Popular Boa Esperança.....	76
Figura 28 – Extensionistas do PINAB após a apresentação de trabalhos no XV Encontro de Extensão da UFPB.....	77
Figura 29 – Extensionistas do PINAB com os certificados referentes ao recebimento do Prêmio Elo Cidadão.....	77
Figura 30 – Mostra de apresentação e seleção de novo/as extensionistas do PINAB.....	78
Figura 31 – Reunião geral do PINAB, realizada no ambiente da Horta Popular Boa Esperança.....	78
Figura 32 – Reunião ampliada do MOPS-PB e da ANEPS-PB, realizada no município de Jacaraú-PB.....	79
Figura 33 – Reunião do Projeto VEPOP-SUS, na casa do Prof. Emmanuel Falcão, na cidade de Mamanguape-PB.....	80
Figura 34 – Oficina sobre Educação Popular em Saúde, realizada no contexto de uma atividade do Projeto VEPOP-SUS.....	80
Figura 35 – Diálogo com o Prof. Oscar Jara e outros companheiros/as, enquanto almoçávamos, no intervalo entre as atividades do evento.....	81
Figura 36 – I Conferência Popular de Saúde, realizada no Centro de Cultura Afro-Brasileira Ilê Asè Opô Omidewá, em João Pessoa-PB.....	82
Figura 37 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 3º Congresso Norte e Nordeste de Secretarias Municipais de Saúde.....	83
Figura 38 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 2º Fórum Brasileiro de Direitos Humanos e Saúde Mental.....	83
Figura 39 – Participação do professor Emmanuel Fernandes Falcão na aula de abertura do Curso Práticas Integrals de Educação e Promoção da Saúde.....	84
Figura 40 – Participação dos professores Eymard Mourão Vasconcelos e Alder Júlio Ferreira Calado na última aula do Curso Educação Popular na Universidade.....	84
Figura 41 – Reunião do Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba, no Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba.....	85
Figura 42 – Reunião do Grupo de Pesquisa EXTELAR.....	85

Figura 43 – Colegas do PINAB, no Encontro Regional Nordeste I, promovido pela Rede Unida, em Natal-RN.....	87
Figura 44 – Reunião da comissão organizadora da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular.....	87
Figura 45 – Reunião do PINAB na Comunidade São Francisco, que é um recinto vinculado à Igreja Católica local, a qual fica situada no território da comunidade Jardim Itabaiana I.....	88
Figura 46 – Evento de lançamento do livro que aborda a experiência do PINAB, intitulado de “Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência”.....	89
Figura 47 – Colegas da Extensão da UFPB, chegando para participar do 7º CBEU.....	90
Figura 48 – Roda de conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 7º CBEU.....	90
Figura 49 – Manifestação de “Fora Temer” realizada durante a solenidade de abertura do 7º CBEU.....	91
Figura 50 – Manifestação “Fora Temer” na solenidade de abertura do 7º CBEU.....	91
Figura 51 – Oficina realizada no 7º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde.....	93
Figura 52 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 7º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde.....	93
Figura 53 – Entrevista com a professora Helena Maria Scherlowski Leal David, realizada no contexto do III Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular.....	94
Figura 54 – Comemoração do aniversário da Profa. Aline Maria Batista Machado, na aula da disciplina Seminários em Educação Popular, no PPGE/UFPB.....	98
Figura 55 – Atividade do Grupo de Pesquisa EXTELAR, na Escola Viva Olho do Tempo, em João Pessoa-PB.....	98
Figura 56 – Mesa Redonda realizada no 8º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde.....	100
Figura 57 – Oficina sobre Educação Popular, realizada pelo Programa PINAB em um Assentamento situado no município de Mari-PB.....	100
Figura 58 – Oficina sobre Educação Popular, realizada pelo Programa PINAB na cidade de Campina Grande-PB.....	101
Figura 59 – Reunião virtual do Programa PINAB.....	103
Figura 60 – Reunião virtual do Grupo de Pesquisa EXTELAR.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções do PPGE/UFPB.....	259
Gráfico 2 – Especificação do nome dos/as orientadores/as, com ênfase para a quantidade de trabalhos orientados.....	260
Gráfico 3 – Quantidade de produções do PPGE/UFPB por ano.....	261
Gráfico 4 – Modalidades de pesquisa das produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB.....	278
Gráfico 5 – Projetos/Programas de Extensão.....	286
Gráfico 6 – Métodos utilizados pelas produções do PPGE/UFPB.....	290

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das teses e das dissertações elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”.....	250
Quadro 2 – Produções do PPGE/UFPB que referem-se à Extensão Popular.....	255
Quadro 3 – Produções do PPGE/UFPB que referem-se à Extensão Universitária.....	257
Quadro 4 – Produções que consubstanciam com uma ideia ampla do conceito de Extensão Popular.....	257
Quadro 5 – Informações relativas à caracterização das produções, com ênfase para autoria, objetivo, natureza da abordagem, modalidade de pesquisa, tipo de pesquisa, procedimento(s) e técnica(s), tema, contexto, método, categoria(s) e referencial teórico.....	261
Quadro 6 – Temas abordados nas produções do PPGE/UFPB.....	272

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese dos resultados das buscas efetuadas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES.....	248
Tabela 2 – Síntese dos resultados das buscas efetuadas no Repositório Institucional da UFPB.....	249
Tabela 3 – Síntese dos resultados do Repositório Institucional da UFPB, com ênfase para as produções do PPGE.....	249
Tabela 4 – Resultado final das buscas das dissertações e teses do PPGE/UFPB.....	250

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EXTENSÃO POPULAR: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	24
1.1 PONDERAÇÕES INICIAIS: DELINEANDO O CONTEXTO E O PROBLEMA DE PESQUISA.....	24
1.1.1 Breves notas sobre a construção do conhecimento.....	24
1.1.2 A questão do conhecimento na Educação Popular.....	33
1.1.3 Extensão Popular e construção de conhecimento.....	40
1.2 SITUANDO O LUGAR E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR.....	47
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E TÉCNICOS.....	106
1.3.1 Detalhes metodológicos.....	106
1.3.1.1 Abordagem qualitativa.....	106
1.3.1.2 Pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte”	107
1.3.1.3 Materialismo histórico-dialético.....	109
1.3.1.4 Etapas e procedimentos técnicos.....	114
CAPÍTULO 2 – EXTENSÃO POPULAR: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICO-ONTOLÓGICA....	118
2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ABORDAGEM DIACRÔNICA.....	118
2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIFERENTES COMPREENSÕES, PRÁTICAS, ABORDAGENS E INTENCIONALIDADES.....	147
2.3 EDUCAÇÃO POPULAR COMO EXPRESSÃO DE EMBATES NOS CAMPOS POLÍTICO(S), EPISTEMOLÓGICO(S) E TEÓRICO-METODOLÓGICO(S).....	162
CAPÍTULO 3 – EXTENSÃO POPULAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	176
3.1 REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM/NA EDUCAÇÃO POPULAR.....	176
3.2 CONCEPÇÕES DIALÓGICAS E CRÍTICAS DE AÇÃO SOCIAL UNIVERSITÁRIA NA LINHA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	187
3.2.1 A iminência da compreensão da Extensão como ato dialógico de comunicação.....	189
3.2.2 Extensão Popular: um trabalho social útil que orienta-se com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular.....	192
3.2.3 A transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário e a emergência do paradigma conversitário.....	196
3.3 BREVE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EXTENSÃO POPULAR NA UFPB.....	202
3.3.1 Um sucinto panorama do desenvolvimento da Extensão Popular na UFPB.....	202
3.3.1.1 Aspectos implicados ao processo de gênese das iniciativas de Extensão Popular da UFPB.....	202
3.3.1.2 O florescer de diferentes iniciativas de Extensão Popular e o início de uma maior organização institucional.....	204
3.3.1.3 O contínuo surgimento e o espraiamento das iniciativas de Extensão Popular da UFPB.....	207
3.3.1.4 O fortalecimento e a consolidação da Extensão Popular no contexto da UFPB.....	211

3.3.1.5 Outras iniciativas, atividades, ações e articulações que auxiliaram no fomento ao debate, no incremento teórico-metodológico e na ampliação de horizontes da Extensão Popular na UFPB.....	217
3.3.1.6 Uma breve reflexão sobre alguns aspectos político-econômicos que perpassaram esse processo.....	226
3.4 EXTENSÃO POPULAR: POR UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EXTENSÃO.....	230
CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EXTENSÃO POPULAR NO PPGE/UFPB.....	248
4.1 O QUE AS PRODUÇÕES SOBRE EXTENSÃO POPULAR DO PPGE/UFPB EXPLICITAM.....	248
4.1.1 O que vem sendo abordado nas produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB.....	258
4.1.1.1 Quais temas, conceitos e categorias têm sido abordados e o que esses podem indicar?.....	272
4.1.1.2 Quais abordagens e modalidades de pesquisa são empregadas e o que isso explicita?.....	276
4.1.1.3 Quais os vínculos e implicações com os contextos pesquisados e o que isso demonstra?.....	285
4.1.1.4 Quais métodos de investigação e referenciais teóricos são utilizados e o que eles evidenciam?.....	289
4.1.1.5 Quais as contribuições das produções do PPGE/UFPB ao campo da Extensão Popular?.....	297
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SINÓPTICAS À GUIA DE UM POSSÍVEL REMATE.....	306
REFERÊNCIAS.....	309

APRESENTAÇÃO

No presente manuscrito, o/a leitor/a acompanhará o desenvolvimento de um estudo elaborado no contexto do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, notadamente, na linha de pesquisa de Educação Popular, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), adjunto ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) – que está vinculado ao PPGE e também ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR), setor integrado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), da UFPB –, que compreende o conceito de Extensão Popular como a realização de um *trabalho social útil* que orienta-se com base no referencial teórico-metodológico e ético-político da Educação Popular, e que, busca mobilizar ações de Extensão, de Pesquisa e de Ensino, de forma articulada, aspirando instaurar exercícios emancipatórios e contribuir com as iniciativas populares que visam a transformação da realidade social, como caracterizado por Melo Neto (2014).

Trata-se de uma pesquisa situada dentro do campo da Extensão Universitária orientada com base na concepção latino-americana de Educação Popular, de modo mais específico, contribuindo para a constituição de um “estado da arte” da produção acadêmico-científica de conhecimento(s) em Extensão Popular, tendo como referência as dissertações e as teses elaboradas no âmbito do PPGE, da UFPB.

É pertinente sublinhar que, nesta dissertação, será adotado o uso do termo *Extensão Popular* como expressão das diferentes possibilidades do *pensar e fazer* extensionista, as quais têm na perspectiva da Educação Popular, uma das suas categorias fundantes. Em razão disso, salienta-se que, para além de Extensão Popular, esse tipo de abordagem pode ser também identificada em outras regiões, lugares e contextos, como *Extensão em Educação Popular* (SERRANO, 2013), *Extensão Comunitária* (DANTAS, 2009), *Extensão Crítica* (TOMMASINO et al., 2013), entre outras denominações.

Em que pese o reconhecimento das limitações presentes em uma investigação desenvolvida exclusivamente de caráter bibliográfico, sobretudo ao considerar o fato de que, a teoria no campo da Educação Popular tem sido construída, fundamentalmente, por meio da prática e da reflexão sobre os seus desafios e percalços – alinhada ao conceito de práxis –, há de se assinalar que, as reflexões e considerações confeccionadas nesta dissertação, configuram-se como um esforço de contribuição de um sujeito proficuamente implicado com a prática da Educação Popular e a construção de trabalhos de Extensão Popular.

Desse modo, não pretende-se instituir uma visão universal ou posição peremptória sobre o tema em questão. Mas instigar, provocar e alimentar o debate na direção de incrementar a reflexão sobre as práticas de Extensão Popular e os conhecimentos que podem ser (e têm sido) produzidos no transcorrer dos diversificados trabalhos sociais orientados pela concepção de Educação Popular, em suas diferentes possibilidades, realidades, contextos e territórios.

Em virtude do exposto, nos capítulos que se seguem, a presente dissertação se estruturará da seguinte forma:

Em seu primeiro capítulo, efetua-se breves considerações iniciais, tratando, primordialmente, sobre a construção de conhecimento de acordo com a interpretação de alguns intelectuais que destacam-se como importantes referências do pensamento moderno. Na sequência, aborda-se, sucintamente, a questão do conhecimento e a sua centralidade na teoria e na prática da Educação Popular. Em continuidade, ocupa-se em refletir e problematizar a relação do conhecimento com a Extensão Popular. Depois, situa-se o lugar e os caminhos percorridos pelo autor da presente dissertação, em sua aproximação e envolvimento com a temática estudada e o campo da Educação Popular, tendo a experiência com a Extensão Popular como condição viabilizadora e cenário provocador e mobilizador. Finalmente, foca-se na explicitação, caracterização e delineamento teórico-conceitual dos procedimentos metodológicos adotados para a consecução deste estudo.

No capítulo dois, denominado de *Extensão popular: uma breve incursão histórico-ontológica*, realiza-se um movimento diacrônico, para efetuar uma sucinta reconstituição histórico-ontológica da dimensão da Extensão Popular, delineando as origens da Extensão Universitária e as peculiaridades que essas iniciativas foram assumindo nos contextos europeu, norte-americano e latino-americano, assim como para as suas perspectivas e intencionalidades político-ideológicas. De tal modo, em sequência, debruça-se com maior ênfase na gênese e na evolução teórico-prática e conceitual da Extensão no âmbito do Brasil, atentando para as características e os contornos que essas ações vão assumindo em razão do quadro histórico-social, explicitando diferentes compreensões, abordagens e práticas. Logo após, efetua-se uma abordagem da constituição do campo da Educação Popular, destacando-o como expressão de diferentes embates, que se deram no âmbito pedagógico, político, teórico-metodológico e epistemológico.

No terceiro capítulo, intitulado *Extensão popular e produção do conhecimento: caminhos, concepções e perspectivas*, procede-se, inicialmente, com o desenvolvimento de uma reflexão e caracterização sobre a produção de conhecimento em e na Educação Popular. Em sequência, são evidenciadas e caracterizadas teórico-conceitualmente, de forma detalhada, três

concepções/elaborações teóricas que, mesmo resguardando as suas especificidades, podem integrar-se e auxiliar na orientação do processo de composição e efetivação de iniciativas extensionsistas dialógicas e críticas, alinhadas com a perspectiva da Educação Popular. Posteriormente, dedica-se a realizar uma sintética caracterização do processo de desenvolvimento e fortalecimento da Extensão Popular na UFPB, demonstrando um pouco do porquê de sua intensa presença e contribuição para o debate sobre a Extensão Popular nacionalmente. Ainda, busca-se desenvolver e aprofundar algumas reflexões provocativas para a constituição de uma ação extensionista que seja cada vez mais crítico-propositiva.

No capítulo quatro, designado de *A produção de conhecimento em extensão popular no PPGE/UFPB*, trata-se da pesquisa bibliográfica propriamente dita, em que debruça-se de forma aprofundada na leitura, análise, interpretação e discussão das produções sobre Extensão Popular elaboradas no contexto do PPGE da UFPB, buscando analisar criticamente o que vem sendo abordado nas dissertações e teses, bem como dialogando com o referencial teórico de autores/as do campo da Educação Popular e da Extensão Popular. Além de refletir sobre quais contribuições essas produções apresentam para o campo da Extensão Popular.

Ao final, efetua-se uma sinóptica abordagem de pontos desenvolvidos na dissertação, expondo-se algumas conclusões e traçando-se breves considerações a respeito das suas contribuições. Além de assinalar as potenciais perspectivas futuras, a partir da elaboração desta dissertação, bem como as possíveis limitações identificadas no estudo.

CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EXTENSÃO POPULAR: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1 PONDERAÇÕES INICIAIS: DELINEANDO O CONTEXTO E O PROBLEMA DE PESQUISA

1.1.1 Breves notas sobre a construção do conhecimento

No seu sentido etimológico, a palavra *conhecimento* é derivada do termo latino *cognoscere*, que significa “procurar saber”, “conhecer”. A expressão *conhecer* (de mesma raiz etimológica), sugere a “apreensão direta de um algo”, que caracteriza-se por meio dos atos de “constatar”, “perceber”, “compreender”, “conceber”, entre outros. Em virtude disso, o *conhecimento* indica um movimento cognitivo (pensante), que implica na conversão de um determinado objeto (com existência empírica ou ideal) à sua representação em nível intelectual (subjetivo), com o intuito de apropriar-se, dominar e utilizar tais dados (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

O pensamento é um construto essencial à produção do conhecimento, pois é o *pensar*, que torna possível aos seres humanos, admirar o mundo e os seres e entes que nele estão presentes, refletindo sobre esses e interagindo com eles. Em tal sentido, é por meio do pensamento que, as mulheres e os homens, apuram as suas ideias e conseguem reelaborá-las, confeccionando e concebendo outras formas de pensar. Poder-se-ia dizer que, o ato de pensar, concede aos seres humanos “asas” para movimentar-se no mundo e além dele, assim como confere a esses/as a possibilidade de “enraizar-se” na realidade, aprofundando-se na sua compreensão e também na sua transformação (CANANÉA, 2017).

Ao longo da história, o processo de produção de conhecimento sempre foi (e ainda o é) alvo da reflexão humana, com a ótica de superar certas problemáticas que subjazem a essa relação entre *consciência* e *realidade*. De modo que, a questão de como o conhecimento é originado, se em decorrência da *ideia* (pensamento) ou em resultado da *matéria* (experiência), bem como sobre a relação que se estabelece entre *sujeito* e *objeto*, colocam-se como elementos fundamentais nesse transcurso (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017).

No pensamento ocidental, ao menos três abordagens podem ser destacadas, mostrando a distinção de entendimentos sobre essa questão, que podem ser designados como: i) *paradigma da objetividade*: em que a ideia de “verdade”, está contida no “objeto”; de forma que, para se alcançar a compreensão da essência de algo, é imprescindível que se recorra à realidade

objetiva; ii) *paradigma da subjetividade* (conhecido também como *paradigma da consciência*): em que, a noção de “verdade”, reside no “sujeito”; na medida em que, é ele/a quem nomeia as coisas, interpreta a realidade e dá sentido a tudo; nessa perspectiva, o ato de conhecer está articulado à capacidade humana de explorar, apreender e transformar o mundo à sua volta; iii) *paradigma da intersubjetividade* (ou *paradigma da linguagem*): que caracteriza-se pelo entendimento de que, o “conhecimento” constitui-se na relação intersubjetiva entre os sujeitos, mediatizados pela realidade; isto é, a perspectiva de “verdade”, é decorrente de uma construção contínua de consensos entre os sujeitos, que a partir da relação de comunicação entre si, significam o mundo e as coisas (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017).

É relevante assinalar que, por entre ou em torno de tais paradigmas, perpassa(ram) disputas e distintas abordagens do conhecimento, que podem ser configuradas em diversificadas tendências, dentre as quais, podem ser destacadas, como exemplo, o *racionalismo*, o *empirismo*, o *idealismo*, o *positivismo* e o *materialismo*. Como forma de ilustrar tais vertentes de compreensão, serão caracterizados, sucintamente, alguns pontos relativos às contribuições de intelectuais como René Descartes, Francis Bacon, Immanuel Kant, Auguste Comte, Georg Friedrich Hegel, Edmund Husserl e Karl Marx acerca da construção do conhecimento.

Para René Descartes (1596-1650), o ser humano constituía-se de duas substâncias: uma que configurava-o/a enquanto sujeito consciente/pensante (*res cogitans*) e outra que o conformava como corpo/matéria/realidade (*res extensa*). Ademais, esse pensador compreendia que, a produção de conhecimento se dava, exclusivamente, por meio da *razão*. Sendo para isso necessário, a estruturação de um método que orientasse a constituição de um *raciocínio lógico*, fundando, então, a vertente do *racionalismo* – o que pode ser evidenciado em sua insigne sentença: *cogito ergo sum* (“penso, logo sou”). Para tanto, Descartes propunha o estabelecimento da *dúvida* como método para se chegar ao conhecimento verdadeiro, inaugurando, assim, a perspectiva do *ceticismo metodológico* (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Na concepção de Descartes, a *dúvida* é um pressuposto basilar, de modo que, duvida-se de tudo: das instituições e de suas determinações, das autoridades e de suas decisões, dos saberes presentes no senso comum, das informações percebidas pelos sentidos humanos, da consciência e da própria existência. Por esse prisma, não deve-se acreditar em nada que não tenha passado, precedentemente, pelo crivo do pensamento humano racional, e que, portanto, possa ser provado em sua existência, tendo como base critérios rigorosos e metódicos de verificação, análise, síntese e ordenamento lógico (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

De acordo com a interpretação de Francis Bacon (1561-1626), a natureza seria muito mais complexa do que o intelecto e os sentidos humanos poderiam depreender, estando esses implicados por falsas noções, ou *ídolos*, que eram designadas por ele como: a) *ídolos da tribo*; b) *ídolos da caverna*; c) *ídolos do foro* (ou *ídolos do mercado*); d) *ídolos do teatro* (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Os *ídolos da tribo*, referiam-se aos aspectos intrínsecos à natureza humana, que toma suas percepções e sentidos como verdades incontestes e generalizáveis; sem considerar os elementos que sejam desfavoráveis a tal interpretação. Já os *ídolos da caverna*¹, caracterizavam-se pela predisposição que os seres humanos têm de permanecer apegados às suas próprias crenças e verdades particulares. Para esse intelectual, os sujeitos tendem a manter-se aprisionados em seus mundos singulares, que não passam de reflexos distorcidos da realidade (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

No tocante aos *ídolos do foro*, esses diziam respeito à existência de certas imprecisões e erros presentes nas palavras, em sua pretensão de representar, fielmente, um determinado fenômeno da natureza. De maneira que, conseqüentemente, as interpretações da realidade vulgarmente disseminadas, não possibilitariam aos seres humanos alcançarem o conhecimento. Os *ídolos do teatro*, decorriam da aceitação, pelos sujeitos, de postulados teóricos, filosóficos e teológicos que eram considerados como verdades incontestáveis. O que, usualmente, incorria em uma noção equivocada e/ou concepção fantasiosa da realidade (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

Segundo Bacon, os procedimentos metodológicos, até então utilizados, não possibilitavam ao ser humano chegar ao conhecimento, mas o/a conduzia a constituição de uma compreensão equivocada da realidade – afastando-o/a da verdadeira ciência. Dessa forma, Bacon assinalava que, para se chegar ao conhecimento, seria necessário a utilização de um método que tivesse a *experiência empírica* como princípio fundamental, com a perspectiva de desvelar e pormenorizar todos os aspectos de um determinado fenômeno, examinando-os de maneira rigorosa e metodicamente; para tão somente, a partir disso, efetuar o movimento de *indução*. Para ele, só por meio da observação e da análise criteriosa de um amplo e diversificado conjunto de dados empíricos, é que o ser humano poderia chegar ao conhecimento da realidade,

¹ Em alusão à *Alegoria da Caverna*, escrita pelo filósofo grego Platão, em seu livro VII da obra *A República*, que como especificaram Japiassú e Marcondes (2008), objetivava “fazer compreender a diferença entre o conhecimento grosseiro, que vem de nossos sentidos e de nossas opiniões (*doxa*), e o conhecimento verdadeiro, ou seja, aquele que sabe apreender, sob a aparência das coisas, a ideia das coisas” (p. 90).

para assim dominá-la e exercer seu poder sobre ela, em busca de seu próprio benefício (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

Em Immanuel Kant (1724-1804), observa-se um processo crítico de síntese entre as tradições do *racionalismo* e do *empirismo*, bem como é instituída as bases do *idealismo* alemão. Assim, para Kant, a questão principal não estava relacionada com o conhecimento da realidade, mas com as “possibilidades” de construção do conhecimento. Por esse ângulo, tal pensador discernia os usos da razão em *legítimo* (que resultaria na produção de conhecimento) e *especulativo* (que não produziria conhecimento e que, portanto, não poderia ser caracterizada como ciência). Além disso, para ele, a razão apresentava certas limitações na determinação da validade dos conhecimentos, estando essa compreensão na gênese de seu método *transcendental* (CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Desse modo, Kant considerava que, a capacidade humana de conhecer, era constituída de elementos *a priori* e *a posteriori* da experiência. Ademais, Kant concebia a realidade não como um mero dado extrínseco a ser constatado, mas algo a ser experienciado. Para ele, a experiência do real e, conseqüentemente, o conhecimento humano, eram mediados por dois componentes, a saber: a *sensibilidade* (que se refere aos fenômenos/objetos que apresentam-se espontaneamente) e o *entendimento* (que concerne à forma que esses são pensados). Em vista disso, o conhecimento estaria limitado apenas à captação dos fenômenos, pois, a experiência, permaneceria condicionada à relação que se estabelece entre sujeito e objeto, compreendendo essa enquanto realidade aparente e não como coisa em si, em sua completude; ou seja, como representação subjetiva (CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Em decorrência das (precedentes) contribuições significativas de intelectuais como René Descartes e Francis Bacon, bem como de Immanuel Kant, dentre tantos outros, é pertinente destacar, mesmo que minimamente, a importância do movimento filosófico e intelectual que se estabeleceu na Europa, no século XVIII, denominado de *Iluminismo* (CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

O movimento iluminista foi um marco da centralidade da *razão*, destacando essa como fonte legítima e único caminho pelo qual o ser humano poderia trilhar para se alcançar a *verdade*, sobrepondo a racionalidade humana à fé, e rompendo, definitivamente, com a crença em explicações religiosas para a compreensão dos fenômenos da natureza, assim como de seus comportamentos e de suas causas. Por conseguinte, colocava-se o ser humano como sujeito autônomo e apto para exercer o seu livre pensar, guiando-se pela sua própria curiosidade, na busca por explicações e compreensão da realidade, a partir de um processo racional. O que

impactou cabalmente no processo de produção de conhecimento e na constituição da ciência moderna (CRUZ, 2017a; JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

Com Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857), a abordagem científica passa a considerar, como objeto inteligível, não apenas os fenômenos naturais, mas também os fatos sociais (o que repercutiria, inclusive, na fundação da sociologia), defendendo a ideia de que, assim como a natureza, a sociedade era regida por leis imutáveis, as quais poderiam ser observadas e apreendidas. Em virtude disso, Auguste Comte valorizava, acima de tudo, o processo de análise objetiva dos fenômenos e a sua descrição, com ênfase para a experiência empírica e os seus aspectos positivos (reais, úteis, precisos), o que acabou por influir na constituição da vertente que ficou conhecida como *positivismo* (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

Auguste Comte contrapunha-se à perspectiva *idealista* e à compreensão da existência de conhecimentos *a priori*. Para ele, o único conhecimento verdadeiro, era o conhecimento científico, que decorria como resultado de procedimentos metodológicos válidos, os quais pudessem ser comprovados cientificamente. No que concerne a isso, Comte considerava que, era papel da ciência contribuir para o aprimoramento da sociedade, com a ótica de fortalecer a ordem e assegurar o “progresso” social (CANANÉA, 2017; CRUZ, 2017a).

Na perspectiva do *idealismo*, são importantes de serem destacados, para além de Immanuel Kant, ao menos, os enfoques de dois autores, sendo eles: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938).

Para Hegel, a *ideia* antecedia a existência da *realidade*, e o conhecimento, seria a consciência da totalidade das coisas – ou seja, o conhecimento como a compreensão de que, tudo que existe, objetivamente, no mundo, seria uma expressão da consciência do sujeito. Em sua acepção, tal compreensão se daria a partir do confronto da consciência com as suas múltiplas manifestações de ordem objetiva, caminhando rumo à superação dessa multiplicidade, em busca de constituir a unidade da totalidade (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017; MELO NETO, 2002a).

Como exposto por Brutscher (2005), Faria e Brutscher (2017) e Melo Neto (2002a), o que Hegel visava, era desfazer a separação entre *sujeito* e *objeto*, tão persistente no pensamento moderno. Contudo, ao absolutizar o sujeito (que em sua consciência, reconhece-se como totalidade), Hegel evidencia a precedência do *sujeito* em relação ao *objeto*, o que incide no *paradigma da consciência* como única possibilidade para a gênese do conhecimento.

Ainda dentro dessa vertente idealista, mas partindo de uma abordagem fenomenológica, Husserl contemplava o conhecimento como decorrente da reflexão subjetiva – isto é, inerente

ao “eu” reflexivo, ao *eu transcendental*. Por esse prisma, na procura por um elemento apodítico², que lhe fornecesse as bases para a constituição de um conhecimento estruturado de forma sistemática e com validade universal, Husserl recorre ao processo de *redução fenomenológica*, que caracteriza-se pela suspensão temporária de atitudes, crenças e teorias, bem como da existência e implicação de coisas exteriores à consciência (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017).

Em vista disso, Husserl entendia que, o mundo objetivo não poderia ser considerado como uma *evidência primeira* de tudo que existia, uma vez que esse não era dotado de autopercepção. Destarte, Husserl assinala que, tal *evidência* só poderia ser encontrada no próprio sujeito, em sua consciência de *eu reflexivo*, que se autoexperimenta, e que, por essa razão, tornava-se incapaz de desacreditar de sua própria existência. Nesse sentido, a experiência que o *eu reflexivo* possui de si mesmo, lhe permitiria associar e perceber a existência de outros “eus”, que, por essa lógica, experimenta(ria)m suas existências de modo similar (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017).

Na visão de Husserl, mesmo esses outros “eus” lhe sendo estranhos, isso proporcionaria ao sujeito, uma certa noção de constituição de um tipo de comunidade de “eus”. Apesar da perspectiva epistemológica husserliana (de base fenomenológica) diferenciar-se da hegeliana (fundada numa abordagem dialética), essa também recai no idealismo e parte da compreensão da primazia da consciência na formação do conhecimento. Mas avançando ao discernir a existência de um outro “eu”, o que abre caminho para a questão da relação intersubjetiva (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017).

Na vertente epistemológica do *materialismo*, incorre-se na concepção de que as ideias e a consciência, não existem *a priori* da realidade. O conhecimento é construído a partir da experiência e da (inter)ação do ser humano *com* e *no* mundo. Embora a figura de Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872) mereça ser destacada como promissora desta abordagem, é Karl Marx (1818-1883) quem se sobressai como o seu mais proeminente representante, sendo esse o criador de um método particular, denominado de *materialismo histórico-dialético* (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017; MELO NETO, 2002a).

Em síntese, pode-se assinalar que, em uma parte da história do pensamento humano, observa-se a estruturação e a contraposição de duas vertentes epistemológicas, as quais apresentam suas próprias particularidades para a compreensão do mundo e das coisas, que são as concepções *idealista (metafísica)* e *materialista*. E o embate entre essas duas perspectivas,

² *Apodítico* é um termo derivado da lógica aristotélica, que refere-se a uma proposição autoevidente, comprovadamente verdadeira, que não necessita de uma outra proposição que certifique sua veracidade.

ganhou maior centralidade em seu antagonismo, a partir do posicionamento crítico de Karl Marx em relação ao pensamento idealista alemão, predominante em sua época (GADOTTI, 2003; MELO NETO, 2002a), que tem na figura de Hegel, a sua máxima expressão, como pontuado pelos próprios Marx e Engels, em diferentes oportunidades, mas, especialmente, em suas obras *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel* (MARX, 2010a), *Manuscritos econômico-filosóficos* (MARX, 2010b) e *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2009).

Em virtude disso, e da influência do materialismo de Ludwig Feuerbach, Marx (2010a; 2010b) explicita em sua crítica à filosofia hegeliana, a negação de que o mundo real fosse resultante do pensamento, como postulado pelo método hegeliano, que movia-se, exclusivamente, a partir do campo das ideias (GADOTTI, 2003; MELO NETO, 2002a). Ao contrário de Hegel, Marx concebia que, o mundo concreto e a realidade objetiva, precediam à consciência humana. Para ele, as ideias eram reflexos da realidade objetiva (representações do mundo real), a qual independia do pensamento humano. Por esse ângulo, a realidade subjaz à percepção do mundo, de modo que, o real é quem alimenta a consciência, e não o seu contrário. Para Hegel, o pensamento era quem criava o real, sendo, a realidade, mera manifestação externa da consciência (MARX, 2008; 2010b; MARX; ENGELS, 2009; MELO NETO, 2002a; NETTO, 2011).

Em sequência, sua crítica da filosofia é direcionada para a crítica da economia política, momento em que Marx (2008; 2010b) demonstra bastante domínio sobre as categorias hegelianas, incluindo, o seu trato com a concepção dialética. Por conseguinte, trabalhando juntamente com Friedrich Engels (1820-1895), Marx inicia um processo fecundo de elaboração crítica das produções filosóficas de variados intelectuais (MARX; ENGELS, 2003; 2009). Conquanto, Marx reconhece a relevância do método dialético de Hegel, e pensa em como melhor adequá-lo para a apreensão do real (FREDERICO, 2010; MELO NETO, 2002a).

Assim, a partir de sua crítica à concepção materialista contemplativa de Feuerbach, que não levava em consideração a importância da *prática social* (MARX; ENGELS, 2009), Marx propõe a inversão da dialética hegeliana, adequando-a à ideia de um conteúdo material inicial. Manifestando-se, assim, a gênese das implicações da concepção materialista e dialética marxiana (FREDERICO, 2010; MELO NETO, 2002a; NETTO, 2011). Percepção que toma melhor forma com o passar do tempo, e que é explicitada pelo próprio Marx (2011a) em *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*, ao indicar que: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (p. 25).

Tal movimento pode ser também percebido na exposição feita pelo próprio Marx (2008), no célebre “prefácio” da sua obra que foi publicada com o título de *Contribuição à crítica da economia política*, em que ele assinala que:

[...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Sobre isso, cabe evidenciar o pontuado pelos próprios Marx e Engels (2008), em sua obra *Manifesto do partido comunista*, ao destacarem que, “com a mudança das condições de vida das pessoas, das suas relações sociais, de sua existência social, também se modificam suas representações, concepções e conceitos, em suma, também sua consciência” (p. 41). Outrossim, eles delineiam que, “a produção intelectual se transforma com a produção material” (p. 41-42).

Opondo-se à visão de Feuerbach, que tinha a realidade como um *reles objeto* a ser manuseado pelos seres humanos (MARX; ENGELS, 2009), Marx (2008) entendia que havia uma relação dialética entre *sujeito* (seres humanos) e *objeto* (realidade objetiva). Por esse ponto de vista, as formas de produção e reprodução material da vida, e as relações sociais delas resultantes, são quem condicionam a consciência, a percepção do mundo e a maneira de conceber a vida e agir sobre ela. São as condições materiais de existência, que possibilitam ao ser humano constituir-se como sujeito histórico e social, condicionado pela realidade, mas que também a modifica por meio do trabalho, de sua *atividade humana sensível*, o que se dá a partir da *prática refletida*, como *práxis* (MARX; ENGELS, 2009).

Além disso, um elemento central e diferencial do método de Marx, devia-se pela necessidade radical que se tinha de compreender os mecanismos de dominação e exploração, com a perspectiva de criar estratégias de ação e condições para superar essa situação à que a classe proletária encontrava-se submetida, no contexto do sistema de produção capitalista (MARX; ENGELS, 2009). O que passava, nesse caso, pela incumbência de buscar descortinar e tornar evidente as contradições e a influência da ideologia:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias

daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias de seu domínio (MARX; ENGELS, 2009, p. 67, grifos dos autores).

Sinopticamente, o que Marx e Engels (2009) estavam querendo assinalar, era que, dentro das sociedades modernas capitalistas, os conhecimentos hegemonicamente aceitos, estão alinhados com os interesses dos grupos sociais dominantes. Por esse motivo, o esforço de Marx (2008) não estava apenas dedicado à estruturação de um mero método, na medida em que, o que ele almejava, não se tratava e não poderia ser, a produção de qualquer tipo de conhecimento, mas de um saber dotado da capacidade de servir a uma determinada classe social.

Por conseguinte, como especificado por Tonet (2009, p. 10):

Pela primeira vez na história da humanidade, não só a classe dominante, mas também a dominada abrem uma perspectiva para toda a humanidade. Esta classe dominada, por sua vez, é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem. Mas, para isso, ela precisa de um tipo de saber, de um conhecimento da realidade social, de uma concepção de mundo radicalmente diferente daquela que orientava a construção da sociedade burguesa. Esse novo tipo de saber era absolutamente necessário para que ela pudesse orientar a sua luta pela construção dessa nova forma de sociabilidade. [...] a elaboração desse novo tipo de saber implicava a crítica do modo dominante de pensar e a elaboração de novos e diferentes fundamentos para a compreensão da realidade social.

Sobre isso, Frigotto (2000) assinala que, para a dialética marxiana, é essencial que não se busque o conhecimento despretensiosamente (o conhecimento pelo conhecimento), e que, não se faça a crítica pela crítica, tão somente. Como ato dialético, engendra-se a crítica e forja-se o conhecimento crítico para que se possa qualificar a prática social, e, para que essa, possa contribuir com o processo de transformação da realidade no âmbito histórico-social, e não só no plano do conhecimento. Pois como aludiu o próprio Marx (2010a, p. 44), “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material”.

Por essa razão, a dialética marxiana concebe que, a construção do conhecimento histórico-crítico, deve se dar *na* e *pela* práxis – compreendida como união indissociável entre reflexão e ação, em que a teoria se desenvolve em função de melhorar a ação sobre a realidade, com o intuito de transformá-la (FRIGOTTO, 2000). Como expresso por Karl Marx, na sua reputada décima primeira tese – em que tece críticas ao materialismo contemplativo de Feuerbach –, a questão fundamental, é a de que: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 2009, p. 126, grifos dos autores).

1.1.2 A questão do conhecimento na Educação Popular

Deslocando essa discussão para o campo da Educação Popular, é importante sublinhar que, a concepção latino-americana de Educação Popular, em seu desenvolvimento teórico-prático e conceitual, bem como em sua constituição como campo, possui uma robusta colaboração de vários/as intelectuais e atores/atrizes sociais. Dentre estes/as, o renomado educador e filósofo brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), se destaca como um dos grandes expoentes e referência de maior expressividade.

Ao longo de sua trajetória, Paulo Freire elaborou reflexões, desenvolveu trabalhos e construiu obras que contribuíram significativamente para o debate sobre a Educação (não só do Brasil, mas de vários países, em diferentes continentes, sendo o seu legado reconhecido, valorizado e enaltecido), em vista de seu possível incremento e da explicitação de sua dimensão político-ideológica, com relevantes aportes para o campo das pedagogias críticas. À vista disso, desde o ano de 2012, Paulo Freire foi declarado, por meio da Lei nº 12.612 (BRASIL, 2012a), como Patrono da Educação Brasileira.

Não obstante, é fato declarado de que as contribuições do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (o que inclui a sua compreensão sobre o processo de produção de conhecimento) estão intrinsecamente vinculadas com a concepção de Educação Popular, e a sua respectiva composição como campo de conhecimento. Inclusive, Paulo Freire foi um dos integrantes fundadores e o primeiro presidente (sendo, até hoje, titulado como um de seus presidentes honorários) do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), instituição que vem encabeçando o movimento em comemoração ao centenário de Paulo Freire e a campanha internacional em defesa do seu legado, o qual tem sido paulatinamente vilipendiado por movimentos ultraconservadores e sectários.

Em razão disso, é substancial para o presente estudo buscar situar, mesmo que brevemente, a compreensão de Freire sobre o conhecimento. Nesse sentido, tendo como base o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, Brutscher (2005) ressaltou que, ao estudar a concepção freiriana de conhecimento (que está fortemente vinculada com a sua concepção do fenômeno educativo), essa apresentava em suas raízes, aspectos relacionados com a obra e o trabalho de intelectuais como Hegel, Marx e Husserl, dentre tantos/as outros/as, mas não prendendo-se dogmaticamente às ideias desses autores.

Assim, com base em seus estudos sobre o papel e a influência da linguagem, e da comunicação nos processos de produção de conhecimento – sobretudo considerando a

importância da intersubjetividade –, Paulo Freire buscou avançar para além do *paradigma da consciência*, problematizando a relação sujeito-objeto e enfatizando a necessidade de se estabelecer uma interação sujeito-sujeito (BRUTSCHER, 2005).

Nessa acepção, Paulo Freire redirecionou a discussão, afastando-se do problema sobre a origem do conhecimento e atentando-se para como esse desenvolve-se, e quais sentidos são atribuídos na produção do saber (BRUTSCHER, 2005; FARIA; BRUTSCHER, 2017). À vista disso, Freire (2015) discernia que, o conhecimento era construído a partir da relação comunicacional e intersubjetiva dos sujeitos, tendo a realidade objetiva como mediadora desse processo. Não obstante, Freire (2015) concebia que o conhecimento possuía as seguintes dimensões: a) *cognoscitiva*: que refere-se a capacidade humana de admirar, analisar, refletir e apreender a realidade; b) *comunicativa*: que expressa a habilidade humana de estabelecer relações intersubjetivas e constituir consonâncias entre os sujeitos, dando significação e sentido ao fenômeno apreendido; c) *objetiva*: que tem na realidade mesma, a sua fonte autêntica, em vista de apreendê-la em sua concretude, para transformá-la.

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

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

A esse respeito, cabe lembrar que Freire (2013a) constantemente enfatizava as armadilhas da dicotomização entre *objetividade* e *subjetividade*, que pode(ria)m levar, de um lado, ao *objetivismo* (como se a realidade concreta e o mundo existissem sem a presença humana), e por outro, ao *subjetivismo* (como se os seres humanos vivessem apartados do mundo ou pudessem ser compreendidos de forma alheia à sua realidade socio-histórica).

No entendimento de Freire (2013a), as opressões (de raça, gênero, classe etc.) dão-se em situações concretas, por isso necessitam ser combatidas e só podem ser transformadas de modo objetivo, e não só no campo subjetivo. Conforme Freire (2013a), *objetividade* e *subjetividade* estão e devem estar dialeticamente articuladas, o que expressa bem a influência marxiana na obra e no pensamento de Paulo Freire, diferentemente do que algumas pessoas apregoa(va)m, ao acusar (equivocadamente) Marx de negar a relevância e o papel da subjetividade.

Sobre isso, é oportuno destacar um excerto presente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em que o jovem Marx (2010b) expõe a seguinte reflexão:

[...] com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui (MARX, 2010b, p. 110, grifos do autor).

Para Sales (2001), é impreterível resguardar certo cuidado ao designar uma iniciativa como de Educação Popular, pois, para esse autor, recorrentemente observava-se o equívoco de alguns/algumas intelectuais que consideravam qualquer tipo de trabalho – desenvolvido por setores governamentais ou da sociedade civil, em áreas como as de alfabetização, moradia/habitação, saúde, organização, segurança, dentre outras –, tendo os sujeitos das classes populares enquanto público-alvo, como práticas de Educação Popular. Segundo Sales (2001), muitas vezes essas atividades educativas incorriam no entorpecimento e repercutiam na desarticulação das pessoas e dos grupos populares, contribuindo muito mais para a ótica de sua acomodação perante a realidade.

Na leitura de Sales (2001), seria mais apropriado concebê-las como uma “educação antipopular”, dotadas de uma forte dose de descaramento, por serem efetuadas no seio das comunidades populares – entendendo como “educação antipopular”, aquela que tem o povo exclusivamente como seu destinatário/recipientes, tratando-os como massa inerte. Como muito bem colocado por Sales (2001), é possível fazer Educação Popular em diferentes lugares e

contextos, e ser antipopular também. Não obstante, “um trabalho de Educação Popular é possível em qualquer espaço desde que se tenha sabedoria para tomar em consideração os limites e possibilidades de cada espaço” (SALES, 2001, p. 119).

A Educação Popular pode ser compreendida como uma prática político-pedagógica, que possui dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas peculiares à sua proposta, exprimindo uma *teoria do conhecimento* e uma *concepção filosófica da educação*. Enquanto teoria do conhecimento, a Educação Popular apresenta um referencial teórico-epistemológico que serve de fundamentação e orientação no processo de produção de conhecimento – ou seja, que lhe dá bases para a executar os movimentos de problematização, análise, interpretação e sistematização dessa dinâmica criadora e recriadora (FARIA; BRUTSCHER, 2017). Consubstanciando com essa concepção, Acioli e Pedrosa (2020) sublinham que, é imprescindível que se avance em uma compreensão da Educação Popular não só como campo de prática pedagógica e ação política, mas como lugar de reflexão e oportunidade de construção de conhecimentos, articulando o trabalho pedagógico com a esfera política e a dimensão da pesquisa.

Usualmente, a questão do conhecimento tem sido uma dimensão central no campo da Educação Popular, abordada por vários/as autores/as, a partir de diferentes olhares e perspectivas, e em distintos momentos, como pode ser observado em Acioli e Pedrosa (2020), Brandão e Assumpção (2009), Brutscher (2005), Calado (1998; 2014), Cruz e Botelho (2017), Faria e Brutscher (2017), Fleuri (1998; 2019), Fleuri e Costa (2005), Freire (2013a; 2015), Freire e Nogueira (1993), Gonçalves (2008; 2019), Marteleto e Valla (2003), Martinic (2003), Melo Neto (2015), Oliveira (2018), Sales (2001), Silva e Melo Neto (2015), Souza (1998), Vasconcelos (2011a), Vasconcelos e Oliveira (2009), entre muitos/as outros/as autores/as.

Para Brandão e Assumpção (2009), Freire e Nogueira (1993), Vasconcelos (2011a) e Vasconcelos e Oliveira (2009), as experiências de Educação Popular partem em seu desenvolvimento com a perspectiva de possibilitar às pessoas o fortalecimento de sua capacidade de análise crítica e a ampliação dos seus conhecimentos. O que se dá de modo simultâneo com o apoio aos processos de (auto)organização e com o fomento à autonomia dos sujeitos e grupos populares, propiciando a elaboração de novas estratégias de ação sobre a realidade, as quais possibilitem o enfrentamento e a superação de suas próprias problemáticas.

Na acepção de Vasconcelos e Oliveira (2009), nos processos educativos que pautam-se pela concepção de Educação Popular, busca-se uma articulação dialética entre a teoria e a prática, o que pressupõe à sua dimensão metodológica, a inadequação da incorporação de arquétipos pré-determinados e demasiado rijos. Sobre isso, Souza (1998) assinalava que,

embora fosse percebida e considerada a necessidade de que o trabalho educativo partisse dos problemas vivenciados na realidade das pessoas, era preciso avançar no delineamento e composição de procedimentos metodológicos congruentes com a constituição de processos de ensino-aprendizagem que primassem pelo diálogo entre saberes e viabilizassem a sistematização de conhecimentos.

Aprofundando essa discussão, Vasconcelos e Oliveira (2009) indicam que os aspectos metodológicos dos processos de Educação Popular, precisam fundamentar-se em um arcabouço teórico-prático que lhes assegurem sustentação e adequação quanto aos seus objetivos e preceitos, primando pela participação das pessoas no decorrer de todas as etapas da prática educativa, o que engloba a sua concepção, organização, efetuação e avaliação. Como explicitado pelas autoras: “os objetivos na Educação Popular são construídos com os participantes e não para eles, conformando-se em um processo permanente de reflexão crítica da realidade” (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 143). Em acordo com Faria e Brutscher (2017), o exercício de problematização (que mobiliza o questionamento sobre a realidade) e o diálogo horizontalizado (que estimula e promove a participação das pessoas, e, que, fomenta a ação coletiva), são aspectos substanciais na metodologia da Educação Popular.

Tendo isso em vista, é relevante reiterar que, para a prática da Educação Popular, o caráter participativo de sua ação, não está vinculado excepcionalmente à adoção de um conjunto de técnicas, mas ao fomento da participação dos sujeitos ao processo educativo de forma integral, e não pelo uso isolado de alguma estratégia “ativa”. Nesse sentido, as técnicas e os procedimentos utilizados, são apenas instrumentos e dispositivos pelos quais se provoca e mobiliza as pessoas e os grupos a analisarem e a refletirem (individual e coletivamente) sobre determinado tema ou problema. Por essa razão, os fundamentos epistemológicos que orientam as experiências de Educação Popular, necessitam se ater aos objetivos delineados, relacionando a problemática em evidência, com as suas possibilidades de resolução, em diálogo com a compreensão que os diferentes sujeitos envolvidos têm da questão, possibilitando o contato com distintas e singulares maneiras de se abordar, perceber e compreender um assunto (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009).

É em virtude disso que a Educação Popular não pode ser concebida como uma “receita de bolo”, como um molde em que se “prende” a realidade, ou um esquema que se reproduz avulsamente. O seu objetivo é construir o conhecimento conjuntamente, tendo como sua base o diálogo (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009). E é justamente essa compreensão do diálogo como elemento fundante (junto de outras dimensões), o que distingue a Educação Popular de outras propostas educativas. Com relação a isso, Vasconcelos e Oliveira (2009) ressaltam que:

“Esse diálogo, portanto, se contrapõe à prescrição, em que um fala da realidade ao outro e há o predomínio da sonoridade domesticadora das palavras desse falante. Esse modo de educar não passa, em uma interpretação simplista, de um monólogo” (p. 141).

Assim, no campo da Educação Popular, se sobressai um entendimento do processo de construção de saberes a partir de práticas coletivas, que não se baseia em uma perspectiva de que os/as intelectuais busquem “transmitir” um conjunto de conhecimentos às pessoas dos grupos populares, e, menos ainda, a ideia de que lhes seja imposto algum tipo de saber (SOUZA, 1998). Como esboçado por Faria e Brutscher (2017, p. 100): “Trata-se de uma aliança entre a teoria e a prática, ou seja, de uma conexão dialética entre o fazer e o pensar, numa perspectiva crítica e reflexiva, consciente e conscientizadora das ‘razões’ pelas quais o mundo está sendo aquilo que é e que conduz à ação prática”.

Por esse ângulo, convém explicitar a síntese precisa de Souza (1998), ao delinear que:

Nesses processos de aprendizagem se criam as condições de possibilidade de cada um manifestar seus pensamentos, compará-los, superá-los, numa nova síntese possibilitadora de decisões coletivas. Aprendizagem que se faz, portanto, num processo de confronto de saberes que se dá na transformação das necessidades populares em demandas sociais e no qual se elaboram propostas para sua satisfação. Transformam-se esses processos em experiências significativas para as pessoas neles envolvidas (SOUZA, 1998, p. 23).

No âmbito da Educação Popular, os sujeitos (individuais e coletivos) são reconhecidos e valorizados não só como detentores, mas também como produtores de conhecimentos. O que reforça a necessidade de que se levem em consideração esses saberes, estabelecendo canais de diálogo crítico e criativo (FLEURI, 2019). No que concerne a isso, Marteleto e Valla (2003) expunham que, para que o conhecimento a ser produzido nas iniciativas de Educação Popular, realmente fizesse sentido para os sujeitos envolvidos no processo, e que esse conhecimento tivesse condições de orientar as decisões e as práticas dessas pessoas e grupos, era primordial que se estruturassem e fundassem espaços de construção compartilhada de conhecimento. Nessa perspectiva, compreendendo a construção compartilhada não como uma combinação perfeita de elementos (amálgama), mas como uma composição que possui aspectos contrastantes (porém, não antagônicos) e provisórios, permitindo uma articulação dialética entre os conhecimentos populares e os conhecimentos acadêmicos e científicos.

Para Marteleto e Valla (2003), o processo de construção compartilhada do conhecimento, justifica-se e baliza-se a partir das seguintes premissas:

Primeiro, na existência de múltiplas e diversas formas de conhecer, e no caráter social de cada uma e de todas essas maneiras de produzir, gerir e disseminar conhecimentos e informações. Segundo, no reconhecimento da desigualdade nas condições de produção e nas maneiras de representar e expressar as cosmovisões próprias aos

sujeitos especialistas do conhecimento científico e aquelas dos sujeitos das classes populares (MARTELETO; VALLA, 2003, p. 14).

Souza (1998) salienta que esse processo se trata, efetivamente, de uma construção de conhecimentos novos, que se dá a partir do confronto entre os saberes (sejam eles populares, religiosos, científicos ou técnicos) dos diferentes sujeitos imersos na experiência, favorecendo a reelaboração de significados, representações, percepções e saberes pregressos, para a constituição coletiva de outras interpretações e conhecimentos. O que pode, inclusive, proporcionar outros modos de se fazer política, e, de, organizar e empreender ações coletivas. De acordo com esse autor, na Educação Popular, a concepção do processo ensino-aprendizagem se denota por suas propostas metodológicas, e por seu horizonte de superar as dicotomias geradas e difundidas acerca do diálogo entre o saber popular e o saber científico, o que pressupõe o confronto intencionado e sistemático entre esses, assim como o reconhecimento e a admissão das limitações próprias de cada tipo de saber.

Por esse ângulo, Calado (1998) delinea como fundamental que, nos processos de Educação Popular, seja exercitado um proceder crítico-propositivo que ampare e viabilize um amplo e profuso diálogo de saberes, o qual se estabeleça balizado pelo compromisso autêntico de empenhar-se em, efetivamente, procurar articular as diferentes percepções e leituras das dimensões da realidade social. Segundo Gonçalves (2019), é primordial à Educação Popular “aprofundar as aproximações e as trocas com os sujeitos dos meios populares, considerando aquilo que orienta seus modos de existir” (p. 84).

Na visão de Fleuri (1998), a perspectiva da Educação Popular pressupõe a configuração de relações de reciprocidade, requerendo que os diferentes sujeitos sociais, que interagem na prática educativa, estejam abertos à partilha de experiências, saberes e sentimentos. Compreensão que é consubstanciada por Melo Neto (2015), que concebe a Educação Popular como um “sistema aberto”, que exercita a crítica por meio do diálogo, e, que, se assenta em múltiplos conhecimentos, os quais se relacionam e dialogam mutuamente – isto é, como uma concepção educativa constituída por “teorias intercomunicantes”.

Como ressaltam Calado (2014), Fleuri (2019), Freire (2015) e Melo Neto (2015), o fenômeno educativo é um processo relacional, e nós, humanos, somos seres relacionais, que nos educamos em comunhão. Não obstante, segundo Calado (2014), um preceito basilar que necessita se exercitado pelos/as protagonistas das práticas de Educação Popular, é o de se ter uma atitude de *aprendente* permanente, que buscam a todo instante aprender uns/umas com os/as outros/as. Diante disso, Fleuri (1998) entende como fundamental ao processo educativo, a compreensão mútua das diferentes percepções, pontos de vista, valores e contextos

socioculturais, assumindo a sua multiplicidade e almejando propiciar o entrelaçamento de tais perspectivas, sobretudo quando se busca por em cheque a intrínseca relação existente entre saber e poder.

Finalmente, é importante sinalizar que, para a Educação Popular, em sua teoria e prática, o conhecimento não é compreendido como expressão ou sinônimo de ciência, mas como algo decorrente dos diferentes e diversos modos de se viver, de perceber e interpretar o mundo, de interagir e relacionar-se com os outros seres humanos, e, porventura disso, das várias maneiras de se produzir saberes. Nesse sentido, o conhecimento é concebido como algo não neutro socialmente, sobretudo pelas propostas e projetos atinentes ao horizonte almejado pelos grupos e movimentos sociais populares, em suas lutas e enfrentamentos cotidianos (MARTELETO; VALLA, 2003).

Conforme a leitura de Calado (1998), no campo da Educação Popular, sua base epistemológica reivindica que se busque:

[...] dialogar com leituras apontando para além do horizonte das ciências, num exercício de multi-referencialidade, de modo a permitir um panorama articulado da realidade, envolvendo conhecimento (científico), inteligência, afetividade, subjetividade, desejo, numa palavra: saber/sabor/sabedoria (da mesma raiz latina *sápere*) (CALADO, 1998, p. 128-129, grifo do autor).

Por isso que, a construção compartilhada, se denota como uma perspectiva de gestação do conhecimento alinhada com os preceitos da Educação Popular, pois como esboçado por Marteleto e Valla (2003, p. 17, grifos dos autores):

A ideia de construção compartilhada do conhecimento baseia-se na premissa de que somente tentando compreender as condições de vida e os locais de fala dos grupos populares torna-se possível não cair em estereótipos e errôneas categorias de identidade e consciência social, estabelecidas *a priori*. Há que se considerar, então, que a educação popular em saúde é um grande campo de tensões, que produz e é produzido por tempos históricos e abordagens distintas. Não há homogeneidade, unidade, consenso. A educação popular, com outros espaços de produção simbólica e ação política, situa-se em cenário onde o novo eixo de poder é o conhecimento.

1.1.3 Extensão Popular e construção de conhecimento

No âmbito das universidades públicas brasileiras, dentre os três pilares que as constituem, a dimensão da Extensão, tem-se evidenciado, historicamente, como o meio privilegiado para a aproximação e a interlocução da instituição universitária com a sociedade e a realidade vivenciada por distintos grupos socioculturais. Como toda prática social, essa atividade é perpassada por diferentes compreensões, abordagens teórico-metodológicas e horizontes ético-políticos, o que expressa distintas – e, em alguns casos, até mesmo antagônicas

– formas de conceber a universidade, a sua função social e o papel da Extensão (ARAÚJO, 2018a; CRUZ, 2013a; CRUZ; VASCONCELOS, 2017; FLEURI, 1989; JEZINE, 2006).

Ao longo do percurso de consolidação da Extensão como elemento constituinte e regular do cotidiano universitário, desponta a estruturação de uma concepção orientadora elaborada com apoio do Fórum de Pró-Reitores/as de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que passou a enfatizar a perspectiva de fortalecimento do compromisso social da instituição, a partir de uma efetiva interação universidade/sociedade. Assim como afirmou-se o entendimento da indispensabilidade da articulação indissociável entre as ações de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, o que corroborou para a valorização e o reconhecimento dessa atividade acadêmica como possibilidade fecunda e criativa para a produção de novos saberes, decorrentes do confronto com a realidade social (ARAÚJO, 2018a; CRUZ; VASCONCELOS, 2017; FORPROEX, 2012; JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001).

É evidente que tal processo não é resultado de uma ação isolada e unilateral do FORPROEX, mas é fruto da convergência de um gama variada de experiências, desempenhadas por grupos de intelectuais, pelo movimento estudantil, por setores progressistas da Igreja Católica e de outras denominações cristãs, por movimentos sociais populares, dentre outros. De modo que, a partir da articulação entre diferentes sujeitos e setores sociais e acadêmicos, reunidos em torno do compromisso com as classes populares e as suas causas, recorriam-se à organização e ao desenvolvimento de trabalhos sociais alicerçados no diálogo crítico, propositivo e comprometido com a construção coletiva de estratégias de enfrentamento das circunstâncias vivenciadas por homens e mulheres em situação de exclusão, opressão, exploração e sofrimento (ARAÚJO, 2018b; CRUZ; VASCONCELOS, 2017; FLEURI, 1989).

Nessa esteira, merece destaque um amplo e diversificado conjunto de práticas extensionistas, que compõem o que tem sido atualmente identificado com o conceito de *Extensão Popular*, o qual decorre do encontro e da confluência das atividades de Extensão Universitária com os trabalhos de Educação Popular, o que se origina no final da década de 1950, e sucede de forma mais profícua no início da década de 1960, no Brasil, como explicitado por Araújo (2018a), Cruz (2013a), Cruz e Vasconcelos (2017) e Fleuri (1989).

No marco teórico-conceitual desenvolvido por Melo Neto (2014), a Extensão Popular tem sido compreendida como um *trabalho social útil*, que, para ser, de fato, *popular*, é imprescindível que tenha sua *origem, metodologia e intencionalidade* alinhadas com essa dimensão, o que também lhe qualifica como uma atividade inserida na dinâmica dos processos de Educação Popular. Na visão de Cruz (2013b), a Extensão Popular remete a um profuso movimento de reinvenção da própria universidade – que vai na direção contrária ao modelo

hegemônico –, o qual aglutina diferentes sujeitos sociais e iniciativas que têm buscado cada vez mais aprimorar as suas práticas, e produzir conhecimentos a partir da sistematização de suas respectivas experiências.

No entendimento de Falcão (2013), quando se discorre sobre a Extensão Popular:

[...] estamos falando de uma extensão eminentemente direcionada à superação das desigualdades e das injustiças sociais, através da constituição de ações que priorizem a escuta sincera dos grupos socialmente marginalizados e que encaminhem produtos efetivamente direcionados a superar as condições de vida que os estão oprimindo (FALCÃO, 2013, p. 253).

Consubstanciando com essa compreensão, Serrano (2013) acrescenta que, o contexto universitário tem se configurado como um local de embates permanentes e incisivos, em virtude de que, os sujeitos envolvidos com as ações de Extensão Popular, têm apresentado duras críticas ao padrão hegemônico de conhecimento e aos seus modos convencionais de produção, indicando a urgência de adotar-se métodos mais participativos e dialógicos na construção de conhecimento. Uma vez que, como sublinhado por Freire (2015), a elaboração de um conhecimento autêntico, requer a atitude ativa de homens e mulheres como sujeitos cognoscentes, diante do fenômeno cognoscível; e não a postura passiva de quem é tornado/a objeto de uma ação alheia, resultado da transmissão de um determinado conteúdo que lhe é indiferente.

Conforme Oliveira (2013), a partir das contribuições da Educação Popular, em seus fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos, as atividades extensionistas apresentam contornos mais nítidos, em sua articulação do processo de formação universitária com um modo de proceder forjado em uma atitude de compromisso social, que é principalmente mobilizada pela compreensão de que, no contexto atual, a desumanização de determinados grupos socioculturais, é algo que ainda persiste, e que precisa ser combatida coletivamente, por meio da práxis. Para essa autora: “É de humanidade e dos processos de humanização conjuntos que trata a Extensão Popular” (OLIVEIRA, 2013, p. 269).

Para Cruz (2013b; 2017b; 2017c), Melo Neto (2011a), Ribeiro (2009) e Serrano (2013), cada vez mais os projetos e programas de Extensão Popular, revelam-se como espaço fecundo para a construção de conhecimentos e a estruturação de pesquisas científicas – o que têm alimentado a produção de novos saberes que contribuem na apreensão crítica da realidade e na reorientação das práticas. Portanto, distanciando-se do puro ativismo, tão criticado por Freire (2013a), e, exprimindo o que Melo Neto (2011a) delineou como “um jeito de pesquisar que tem uma base empírica, mas tem também humanidade” (p. 413).

A esse respeito, ressalta-se que, nos últimos anos, têm se ampliado consideravelmente o número de publicações que tratam a respeito do campo da Extensão Popular (ARAÚJO; BOTELHO; CRUZ, 2019; COSTEIRA, 2018; CRUZ et al., 2013; CRUZ et al., 2017; CRUZ et al., 2018; CRUZ; VASCONCELOS, 2017; FALCÃO, 2014a; 2018a; IRELAND et al., 2016; MELO NETO, 2014; MELO NETO; CRUZ, 2017; PRADO et al., 2017; SILVA; BRÊTAS; SANTANA, 2014; SOUSA et al., 2017; VASCONCELOS; FROTA; SIMON, 2015), as quais vêm refletindo e evidenciando o diferencial do trabalho social universitário orientado com base em aspectos dialógicos, problematizadores e críticos.

No cenário nacional, por exemplo, a UFPB revela-se como uma referência importante no desenvolvimento de atividades de Extensão orientadas pela Educação Popular, notadamente na área da saúde, onde verifica-se um conjunto diversificado de iniciativas extensionistas que têm impactado sobremaneira na formação de profissionais em uma perspectiva mais crítica e humanista (COSTEIRA; VASCONCELOS; NASCIMENTO, 2018; CRUZ et al., 2014; FALCÃO, 2014a; LACERDA; RIBEIRO, 2011a; PADILHA, 2007; VASCONCELOS; CRUZ, 2011). Por essa razão, Falcão (2014a) distingue a Extensão Popular como “uma outra forma de ensino”. Inclusive, a partir das experiências e conhecimentos acumulados em iniciativas de Extensão Popular, foram implementadas mudanças curriculares significativas em cursos da área da saúde na UFPB, em especial no Curso de Medicina (SIMON, 2012).

De acordo com Melo Neto (2011a), as ações de Extensão, quando fundamentadas nos aportes da Educação Popular, apresentam certas peculiaridades que as distinguem de outras abordagens mais tradicionais. Como, por exemplo, o esforço pela manutenção de um trabalho que se dá por meio da inserção social permanente, e que se funda em uma intencionalidade nitidamente política, pelo prisma de buscar formar profissionais com um olhar diferenciado e socialmente comprometidos/as. Na leitura de Cruz e Botelho (2017), é premente que cada vez mais, os sujeitos envolvidos com as práticas extensionistas, identifiquem a pesquisa como uma frente de ação e um espaço estratégico a ser ocupado. Possibilitando a constituição de investigações que encetem reflexões e alimentem a produção de conhecimentos críticos, os quais permitam analisar as suas próprias realizações e refletir também a respeito da própria Extensão Popular, em seu papel social e em sua função no contexto acadêmico.

Na acepção de Cruz (2017b) e Fleuri (2019), as iniciativas de Extensão Popular têm se destacado como espaço de transformação dos processos formativos e de experimentação metodológica, bem como têm possibilitado o acúmulo de experiências e de conhecimentos capazes de anunciar a configuração de novos caminhos e práticas. Segundo Falcão (2013), muitas experiências de Extensão Popular têm possibilitado a constituição de trabalhos sociais

em que, a participação da comunidade, tem sido priorizada e promovida – o que enriquece os saberes de todos os sujeitos envolvidos, sejam estudantes, docentes, servidores/as técnicos/as administrativos/as, moradores/as e lideranças comunitárias –, com o propósito de atender às demandas prioritárias e enfrentar as problemáticas sociais emergentes, de forma coletiva, o que também favorece o crescimento das pessoas e contribui para o desenvolvimento social local.

À vista disso, é importante sublinhar que, desde o final da década de 1970, na UFPB, há um programa de pós-graduação direcionado para a produção de conhecimentos em Educação Popular, exercendo um papel expressivo e estratégico, na medida em que, esse é o único Programa de Pós-Graduação em Educação brasileiro, que tem, desde a sua fundação, se destacado como um lugar privilegiado na estruturação de pesquisas e na elaboração de conhecimentos em Educação Popular, de forma sistemática, no cenário acadêmico. E, mais recentemente, desde o início dos anos 2000, na construção de conhecimentos sobre a Extensão Popular, sobretudo do setor saúde, em que podem ser destacados os trabalhos de Batista (2012), Botelho (2017), Costeira (2016), Cruz (2015), Ribeiro (2001; 2007), Silva (2013), dentre outros.

Como explicitado precedentemente, a questão do conhecimento, emerge como um aspecto primordial na teoria e na prática da Educação Popular, tratada desde diferentes abordagens e perspectivas, mas detendo, sempre, a compreensão do diálogo como um constituinte fundante de sua teoria do conhecimento. Por essa razão é que, quando orientado com base nos pressupostos da Educação Popular, ganha centralidade no trabalho extensionista, a valorização do saber popular e a ênfase para a construção do conhecimento de forma compartilhada, o que pressupõe uma perspectiva de relação de complementariedade (entre os saberes popular e científico) e não de sobreposição.

Devido a isso, convém trazer à tona as considerações de Sales (2001), ao discorrer que:

O que não se justificaria numa perspectiva de Educação Popular seria a imposição de modos de viver, ou a sua absolutização e veneração, ou então o seu congelamento. [...] Certamente não pretendem formar pessoas mais sabidas quem tenta lhes impor uma cultura pretensamente superior (SALES, 2001, p. 121).

Por esse motivo, Sales (1985) já destacava que era impreterível que se buscasse superar essa compreensão, forjada em um entendimento equivocado de que os saberes técnicos e científicos, são superiores aos saberes populares. Para tal, ele reivindicava a necessidade de se estabelecer confrontos dialógicos de saberes. Acerca disso, Cruz e Botelho (2017) alegam que:

[...] O confronto, nesse sentido, não se traduz numa ideia de guerra ou enfrentamentos destrutivos, mas de um diálogo que pode ser tenso e conflituoso, de seres que, diferentes, compartilham saberes, mas se abrem para a aventura de aprender com o

outro, de promover o outro, na perspectiva de, juntos, compreenderem bem mais a vida e seus problemas. [...] O confronto de saberes deve ser algo que nutra as lacunas da experiência humana, através do diálogo entre homens e mulheres diferentes, onde se desvelam novas lacunas e outras perguntas significativas, em um processo permanentemente marcado por buscas de viver melhor em comunidade (CRUZ; BOTELHO, 2017, p. 202).

Apesar de tal entendimento e preocupação, ainda é possível observar algumas produções com discussão de relevância, que em certas situações, fazem alusão ao *saber popular* como sinônimo de *senso comum* (FARIA et al., 2018; RIOS et al., 2007), ou como uma forma de saber inferior, que nada teria a acrescentar e que precisa ser superado pela razão, a partir do estabelecimento da racionalidade científica e da sobreposição de um conhecimento objetivo e neutro, que esteja distante de possíveis e alegados juízos subjetivistas. Como delineado por Silva e Melo Neto (2015), há determinados “receios” na relação entre o saber popular e o saber científico, os quais são passíveis de superação, ao considerar-se e compreender-se que, todas as formas de saber, apresentam contribuições e limitações, que só poderão ser sobrepujadas, a partir de uma interação dialética e da constituição de novas sínteses.

Na posição aqui assumida, o *saber popular* e o *senso comum* são coisas distintas, que, em alguns casos, combinam-se e fundem-se, mas que estão longes de ser a mesma coisa. De tal modo, é preciso avançar na direção de uma compreensão de que, dentro da esfera do senso comum, coexistem diferentes tipos de racionalidades e conhecimentos. Ou seja, há tanto saberes originados no âmbito das classes populares, como também saberes oriundos de outras bases, como, por exemplo, a religiosa, assim como de saberes que só puderam ser desenvolvidos e assimilados em decorrência da ciência. A esse respeito, é pertinente evidenciar a observação de Santos (2008), ao assinalar que, “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (p. 88).

Ademais, talvez uma contribuição significativa para o incremento e a ampliação dessa compreensão, seja a derivada dos estudos de Martins (2005) acerca da obra de Antonio Gramsci (1891-1937), em que ele destaca que, a concepção de Gramsci sobre o senso comum, baseia-se em uma interpretação de que esse é um dos territórios estratégicos em que se dá a disputa pela hegemonia dos diferentes grupos sociais. Isto é, para Gramsci, há uma ligação dialética e indissociável entre o conhecimento e a política, uma vez que, “o senso comum das classes subalternas é uma concepção de mundo que não foi forjado por elas mesmas, ela foi adquirida no devenir sócio-histórico da sociedade de classes, que impõe aos subalternos a hegemonia ideológica e cultural das classes dominantes” (MARTINS, 2005, p. 148).

Para Martinic (2003), em diálogo com o pensamento gramsciano, o *saber popular* seria uma espécie de “saber orgânico”, que manifesta uma interpretação diferente (da dominante) da

realidade, e, que, proporciona a constituição de uma identidade coletiva aos sujeitos. Portanto, não configura-se como um tipo de saber em que simplesmente é reproduzida a visão de mundo hegemônica em uma determinada sociedade, mas se exprime como saber produzido por pessoas e grupos das classes populares que não aceitam tudo passivamente, e, que, diante do que lhes é imposto, criticam, resistem e (re)criam suas próprias concepções de mundo e realidades. Algo que se alinha com o explicitado por Garcia (1984), ao reivindicar o “saber popular como saber de resistência” (p. 110).

De acordo com Gonçalves (2008; 2019), há saberes imemoriais presentes no seio da cultura popular, provenientes do legado ancestral, que, até hoje, vêm sendo cultivados tanto pelos povos indígenas, quanto por sujeitos e grupos dos setores populares, que os aproximam e os vinculam firmemente às raízes mais remotas da humanidade. São disposições humanas resultantes de saberes e formas de pensar-viver que têm sido fundamentais à garantia de sua sobrevivência, ao possibilitar lidar com situações de instabilidade, os quais exprimem um ardiloso artifício de “pensar e agir por alternativas”, sendo tal perspectiva compreendida como uma arte de “saber aguardar o que já está mentalmente esboçado; é ter elementos para fazer surgir oportunidades de ação em cenários adversos, é conquistar meios de orientação para completar percursos” (GONÇALVES, 2019, p. 83).

Como bem pontuado por Gonçalves (2008), ao refletir sobre a importância do saber-prática que as populações autóctones dos continentes americano e africano foram desenvolvendo e aperfeiçoando com o avançar dos tempos (que transitam e se manifestam a partir da realização de “leituras indiciárias”): há uma profusa e rica gama de “saberes que emergem das incertezas, dos enganos, das surpresas, das frustrações e dos sabores das conquistas inerentes aos riscos da investigação diante da (i)lógica da vida” (GONÇALVES, 2008, p. 282).

Não obstante, uma outra consideração, relevante de ser acrescentada nessa reflexão sobre a construção do conhecimento, é a que Oliveira (2018) desenvolve, ao indicar dois elementos que ela julga como inerentes ao processo de produção de conhecimento, sendo esses: o(s) lugar(es) e o horizonte. Conforme essa autora, o conhecimento não se constrói em uma “vazio” contextual e sem um direcionamento, sem uma perspectiva de projeto. Em sua concepção, todo conhecimento é situado (em âmbito social, político e cultural) e apresenta uma intencionalidade, um horizonte a ser buscado.

Como frisado até agora, no campo da Educação Popular há diferentes entendimentos e abordagens sobre o *conhecimento*, cada uma com as suas determinadas peculiaridades, considerações e proposições, algo que é consubstanciando pelas análises e ponderações

explicitadas em Fleuri e Costa (2005). Assim, bastante provocado e mobilizado por essas discussões, é que o presente estudo foi sendo gestado e delineado, como forma de me debruçar e apreender como isso realmente tem se concretizado, na prática da pesquisa em Extensão Popular. Diante disso, levantou-se o seguinte questionamento: o que vem sendo abordado nas dissertações e teses sobre Extensão Popular produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, e quais as suas contribuições ao campo da Extensão Popular?

Em virtude do exposto, reitera-se que, a presente dissertação objetiva contribuir para constituir um “estado da arte” da produção acadêmica sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB. A relevância deste trabalho, reside justamente no fato de se buscar desvelar, e evidenciar a possível multiplicidade de perspectivas e pluralidade de enfoques na construção de conhecimentos sobre a Extensão Popular, buscando colaborar com o aprimoramento da discussão teórica no campo da Extensão Popular. Sobretudo a partir da análise e reflexão crítica que vise articular diferentes estudos e resultados, bem como perceber e desvelar possíveis lacunas, contradições, aspectos não explorados e distintas formas de abordar um mesmo fenômeno de estudo, e quais suas possíveis contribuições para o incremento da própria Extensão Popular como concepção epistemológica.

Nesses termos, salienta-se que, este estudo parte do seguinte objetivo geral: Analisar criticamente o que vem sendo abordado nas produções acadêmicas sobre Extensão Popular elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, e quais as suas contribuições ao campo da Extensão Popular.

Para a consecução de tal objetivo, se circunscreveram como objetivos específicos desta dissertação, os seguintes:

- a) Identificar as ênfases, as abordagens, os tipos de pesquisa, os referências teóricos, os temas, os objetivos, as opções teórico-metodológicas, as categorias, os lugares e as intencionalidades manifestas nas produções acadêmicas de Extensão Popular procedentes do PPGE/UFPB;
- b) Analisar criticamente as produções acadêmicas do PPGE/UFPB sobre Extensão Popular à luz do aporte teórico da Educação Popular e da Extensão Popular;
- c) Refletir sobre perspectivas centrais da Educação Popular para a produção de conhecimentos na Extensão Popular;
- d) Explicitar as contribuições das produções acadêmicas do PPGE/UFPB ao campo da Extensão Popular.

1.2 SITUANDO O LUGAR E OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO PESQUISADOR

Nunca imaginei que, um dia, eu estaria na situação em que me encontro, agora: a) construindo uma dissertação, no intento de me tornar mestre em Educação; b) almejando iniciar uma carreira docente e; c) vivenciando o contexto de uma pandemia mundial, ocasionada por um novo coronavírus – o *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2).

Em primeiro lugar, porque a docência era algo bem distante de minha realidade, e essa, não me era uma atividade “atrativa”. Como pessoa oriunda dos setores populares, quarto filho de uma dona de casa e de um vigilante, a ideia predominante no meio social em que eu vivia, e que, portanto, se impunha em minha compreensão como possibilidade viável de “projeto de vida”, era a de, no máximo, concluir a educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e conseguir ocupar uma vaga de emprego comum (atuando, por exemplo, na área industrial ou comercial), e, a partir disso, obter um salário mínimo. O que, na minha análise e na da maioria das pessoas que conviviam no mesmo ambiente social que eu, seria o suficiente para se viver de forma “digna” e ter condições de constituir uma família – tendo consciência das limitações inerentes ao se viver com tão parco recurso financeiro.

Figura 1 – Retrato da família “Soares de Araújo”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (1988).

Diante disso, a minha perspectiva de vida era baseada, preponderantemente, pelas possibilidades que estavam ao meu redor, as quais eu tinha contato a partir de meus/minhas familiares, vizinhos/as e amigos/as. De modo que, a vida profissional, em si, não era concebida

como uma fonte de satisfação e realização, mas como o meio pelo qual eu poderia trocar a minha força de trabalho por uma certa quantia de dinheiro, para que, com isso, pudesse garantir as condições mínimas à subsistência e à manutenção da minha força produtiva, como denunciado há bastante tempo por Karl Marx (2010b).

Aliado a isso, destaca-se que, a concepção de educação que eu tinha, se fundamentava nas minhas referências de professores/as, os/as quais eu havia tido contato nesse período, que era predominantemente constituída de uma visão “tradicional” da prática educativa, a qual foi criticada e caracterizada argutamente por Paulo Freire (2013a), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, como uma prática “bancária”.

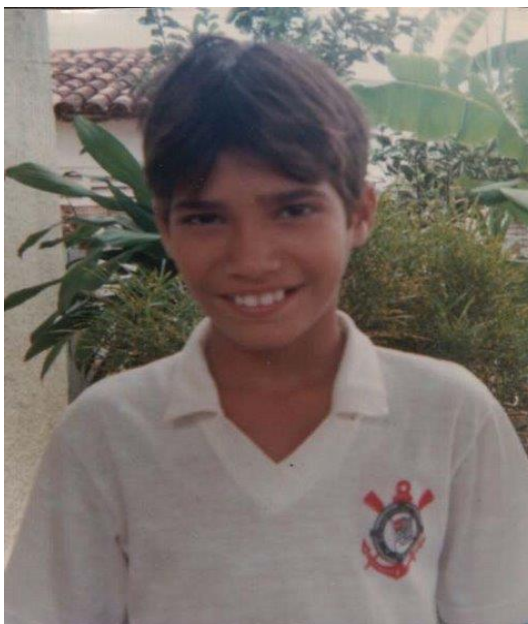
Segundo Paulo Freire (2013a), a abordagem “bancária” da educação, parte de uma lógica em que, o/a educador/a é o/a redentor/a do conhecimento que deve ser “depositado” no/a educando/a, o/a qual assume uma posição passiva no processo educativo, cabendo a ele/a apenas obedecer às ordens, aceitando e reproduzindo aquilo que lhe foi repassado, de modo verticalizado, antidialógico e acrítico.

É importante salientar que, o meu trajeto educativo “formal”, se deu todo na esfera pública: conclui o ensino fundamental em uma escola municipal e o ensino médio em uma escola estadual. Como referido, o ensino escolar nunca me foi instigante, mas, ao seu contrário; de maneira que, os temas trabalhados em sala de aula, repetidamente, se colocavam como questões distantes de minha realidade e sem relação prática com o meu cotidiano. Assuntos sem contexto, cor, sabor e encanto.

Eram, em geral, encontros e atividades descontextualizados, que iam na direção contrária do que fora notabilizado por Paulo Freire (2011), no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que, ao tratar dos aspectos relevantes à prática educativa, o mesmo ressalta a imprescindibilidade do estabelecimento de um rigoroso e crítico diálogo entre o conteúdo curricular que será ensinado, com a realidade concreta do/a educando/a.

Por esse ângulo, confesso que, desde pequeno, fui muito apaixonado por futebol e que, devido a isso, sempre me interessei mais pelas aulas da disciplina relativa à Educação Física – especialmente pelo fato de que, nas aulas desse componente curricular, o/a professor/a responsável, usualmente nos deixava brincar de futebol ao longo de todo o período da aula, e não realizavam-se outras atividades além dessa. Em geral, configurava-se, na maior parte das vezes, como um momento de puro lazer e divertimento; diferentemente das atividades em sala de aula, que em minha visão, eram apáticas e entediantes, quando não, ásperas e custosas.

Figura 2 – O autor quando criança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (1993).

Em 1996, quando eu tinha apenas 11 anos de idade, ocorreu o falecimento do meu pai, o que impactou profundamente no meu modo de ser e de me relacionar. Hoje, consigo avaliar com melhor nitidez que, esse processo de perda, foi substancial para muitas escolhas e caminhos que acabei me embrenhando anos mais tarde. Os quais elegi, guiado, muitas vezes, por certa dose de teimosia e de insubordinação.

Ocorre que, a partir de então, junto com outros colegas, eu paulatinamente passei a burlar certas “normas” da escola para jogar futebol, ou, até mesmo, para poder fazer outras coisas. O que me interessava, realmente, era não estar na escola. O que também consubstanciava com que eu não me interessasse tanto pelo o que os/as professores/as traziam para as aulas, na medida em que, eu estava mais interessado em “sair” da sala. Estudar e realizar as atividades escolares, era, ora um martírio, ora um aborrecimento. A sensação que eu tinha, era a de que, isso (estudar) não era algo para mim.

Percebo que, essa combinação, de uma prática educativa “tradicional”, junto com a “falta” de interesse dos/as estudantes pela aula, quando somadas, podem resultar em consequências bem desastrosas. Talvez a minha reprovação, no 6º ano do ensino fundamental, tenha sido um resultado disso, o que, com toda a certeza, poderia ter sido bem pior. Acontece que, desde então, eu passei a ser “avaliado” por meus/minhas professores/as como um aluno desinteressado e “problemático”.

Nesse período, poucas coisas me chamavam atenção. Por exemplo, lembro que, por volta dos 12 anos, passei a me interessar de forma mais intensa por música, em especial de

estilos musicais como o rap, o reggae e o rock. Junto com isso, vieram outras companhias, vivências e experiências. Assim, fui me afastando, paulatinamente, das coisas que gostava de fazer antes – como jogar futebol – e, aos 15 anos, me entusiasmei em aprender a tocar violão.

Aos 16 anos, já cursando o ensino médio em uma escola pública estadual, depois de muita insistência, consegui convencer a minha mãe a comprar uma guitarra para mim – com o pagamento parcelado em 24 vezes, e, com (bastante) juros. Não era uma guitarra de marca renomada e considerada como “boa”, mas algo simples, de “intermediário” para “baixo”. Sem dúvida, o melhor presente que recebi, até hoje. Nessa mesma etapa, passei a formar algumas bandas de rock, com os meus amigos.

Figura 3 – Ensaio com os amigos da banda



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2007).

Ao concluir o ensino médio, recordo-me que, em meu círculo de amizade, poucas eram as pessoas que chegaram a prestar o vestibular, com o intuito de ingressar no ensino superior. Nessa época, eu nutria certa dose de aversão à universidade e, muito receio em relação às (poucas) pessoas (que eu possuía contato) que conviviam em tal ambiente. O ar de superioridade, quase que imanente, de muitas das pessoas que estavam na universidade, se sobrepunha como as minhas poucas e únicas referências de “intelectualidade”. Eram figuras que me despertavam uma verdadeira vontade de distanciamento, e um total desinteresse. Por essa razão, prestar o vestibular e cursar o ensino superior, não me era entusiasmante, e essa opção, não foi efetivamente considerada.

Após alguns anos de idas e vindas com experiências de trabalho informal e formal – sempre em busca de conquistar um trabalho fixo (de “carteira assinada”, como se diz

popularmente) –, no ano de 2008, comecei a trabalhar como auxiliar de pintura, em uma empresa terceirizada que desenvolvia serviços de montagem e manutenção industrial, atuando na Companhia Tecidos Norte de Minas (COTEMINAS), que é uma empresa do ramo têxtil, a qual está nacionalmente distribuída e que possui uma fábrica localizada na cidade de João Pessoa-PB.

Figura 4 – Companheiros de trabalho, na empresa S&E Montagens



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2008).

A partir dessa minha experiência na indústria, eu comecei a perceber as relações de poder, de forma mais nítida e peculiar. As questões típicas e tão naturalizadas que (ainda) predominam no contexto de trabalho industrial, nas relações hierarquizadas e no exercício autoritário da autoridade, que se materializava fortemente nas relações entre os/as diferentes funcionários/as, sobretudo nas interações entre aqueles/as que têm o poder de “mandar” (engenheiros/as e chefes de setores) e aqueles/as que devem apenas obedecer (uma vez que são apenas meros “peões”).

Apesar dessa situação despertar certa indignação, em conversas com colegas de trabalho, era uníssono o discurso de que: *É melhor nem questionar, pois você precisa deste trabalho, e há um número crescente de pessoas desempregadas, que fariam de tudo para estar no seu lugar. O seu emprego é ruim? Pode até ser, mas, com certeza, seria bem pior sem ele.* E, assim, tragávamos ao seco a insatisfação, pensando em quão pior poderia ser. É uma pena que, nessa época, nada sabíamos sobre teoria marxista, e muito menos sobre o conceito de *exército industrial de reserva*, desenvolvido por Karl Marx (2011b).

O trabalho na fábrica era extenuante, e marcado por uma rotina condicionante, que se iniciava, ao acordar às 4:30 da manhã, e, se encerrava, ao chegar em casa, por volta das 19:30

da noite. No decorrer do dia, momentos de descanso eram raros, e duravam apenas alguns minutos. Dentro dessa rotina, permaneci por um ano. No transcorrer disso, muitas experiências fui acumulando, muitas amizades foram se construindo e um desejo muito forte de ter uma perspectiva de vida mais ampla, que fosse além dessa – forjada na ideia de passar o restante da minha vida trabalhando nesse regime e recebendo tão pouco.

Nesse contexto, as minhas expectativas passaram a aumentar, pois, a partir das relações que fui estabelecendo no trabalho, outras ideias e possibilidades iam surgindo. Apesar de não ser o melhor exemplo de alguém que gostava de estudar, dentre os meus colegas de trabalho, eu era visto como uma pessoa “estudada”; pelo simples fato de, eu haver terminado de cursar o ensino médio (algo que alguns poucos dos meus companheiros tinham conseguido) e de conseguir me expressar (verbalmente) razoavelmente bem, pronunciado corretamente as palavras. Por essa razão, muitos companheiros diziam que eu deveria buscar estudar, que eu era um rapaz novo e que possuía condições para conseguir um emprego bem melhor do que aquele, de auxiliar de pintura.

Animado por essas palavras de estímulo, foi ganhando forma e força, a ideia de voltar a estudar, com o intuito de conseguir algo melhor. Como eu estava trabalhando no âmbito da indústria, continuar na área industrial, me pareceu bastante conveniente. Nesse período, decidi realizar a prova de seleção do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), conquistando a aprovação para o Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial. Diante disso, ainda no final do ano de 2008, procurei conversar com o encarregado e o proprietário da empresa terceirizada – para quem eu trabalhava –, explicando a situação e informando que eu havia sido aprovado na seleção do IFPB, e que, devido a incompatibilidade de horários, eu não poderia continuar trabalhando na empresa. Assim, ficou acertada a minha demissão para o final do mês de janeiro de 2009.

Nesse mesmo ano de 2009, iniciei no Curso de Automação Industrial, momento esse, em que achei que fosse, realmente, me encontrar. No entanto, aos poucos, fui deparando-me com algumas questões, como a situação já conhecida, da prática educativa bancária e da minha “falta” de interesse pelos assuntos abordados em sala de aula. O que era agravado pelo fato da minha base de conhecimentos – a exemplo de temas relativos à Matemática e à Física – não ser das melhores. Com isso, eu passo a arrepender-me profundamente de ter saído do emprego e, sinto-me, constantemente, desestimulado em continuar no curso. De modo que, eu passo a ir para o IFPB, apenas para encontrar com alguns/algumas amigos/as e nem preocupava-me mais em assistir às aulas das disciplinas.

Figura 5 – Colegas do Curso de Automação Industrial, no IFPB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2009).

No ano de 2011, começo a pensar na possibilidade de “trancar” o curso, pois já não estava aguentando mais aquela situação. No entanto, ao conversar sobre isso com algumas pessoas próximas, essas pontuavam que, talvez fosse melhor eu terminar de cursar Automação Industrial, na medida em que, eu já havia cursado mais de 50% dos componentes curriculares. Não obstante, eu estava muito desgastado e não aguentava mais, o que culminou com uma espécie de “crise”, que me impelia a querer de alguma forma “me encontrar”. A sensação que eu tinha, era a de que, eu havia me perdido de mim mesmo. E, permanecer naquele curso, era continuar indo na direção daquilo que afastava-me ainda mais da possibilidade de me encontrar.

Nesse período, alguns/algumas amigos/as e familiares insistiam, dizendo que, seria muito melhor eu terminar o curso, e, tentar arrumar um emprego na área, ou, quem sabe, prestar a seleção para algum concurso público. Segundo eles/as, depois que atingisse certa “estabilidade” financeira, eu poderia ir atrás de fazer aquilo que realmente gostava, ou, de descobrir aquilo que efetivamente queria fazer. Lembro-me que isso me indignou: *Como assim? Eu vou continuar seguindo esse caminho, fazendo algo que não quero, para somente depois de ter gastado tempo e vida, eu ir atrás daquilo que realmente quero? De jeito algum!*

Nesse mesmo ano de 2011, eu desisti do Curso de Automação Industrial, e, com apoio de algumas poucas pessoas, comecei a tentar “entender” como eu havia chegado naquele ponto em que me encontrava – sem saber que rumo tomar, ou, o que fazer da vida. Eu me sentia desorientado, e, não tinha ideia alguma de como poderia sair daquela situação. Após pensar bastante e conversar com uns/umas amigos/as, amadurecendo algumas reflexões e inquietações, optei por seguir um rumo diferente de tudo que havia feito antes. Ao invés de negar que não sabia o que fazer (atitude mais comum), decidi assumir que, realmente, não sabia para onde ir,

ou, o que fazer; mas, que esse fato, de não saber o que fazer, ou, para onde ir, não seria justificativa para aceitar ir para qualquer lugar. Eu não sabia o que fazer, mas tinha certeza de quais caminhos não queria seguir.

A partir desse momento, eu iniciei um processo muito intenso e solitário de reflexão sobre mim mesmo, com uma ênfase crítica para as minhas próprias atitudes e para os caminhos que eu havia trilhado. Junto disso, eu procurei começar a tentar olhar para as coisas e a vida de um jeito diferente, e passei a tentar conhecer (melhor) e realizar determinadas atividades que eu não costumava fazer, ou, que não “gostava”. Assim, decidi por começar a ler livros – hábito que eu não nutria – e, por indicação de um amigo, fui ler ao livro *Bilhões e bilhões: reflexões sobre vida e morte na virada do milênio*, de autoria de Carl Sagan (1998), em que ele desenvolve, de uma forma magistral, reflexões que perpassam desde a gênese ao perecer da vida humana, do planeta Terra e do universo, enfatizando qual seria (na visão dele) o papel da ciência, nesse processo.

Confesso que, essa leitura, foi fundante para mim, pois, após ler ao livro de Carl Sagan (1998), pela primeira vez na vida, eu tive a percepção de que, os temas relacionados com a ciência, não eram difíceis como eu imaginava, sobretudo pelo fato de Sagan se empenhar em trazer algumas discussões científicas, articuladas com exemplos concretos e questões cotidianas. Não à toa que, Carl Sagan, até hoje, tem sido lembrado como um dos mais brilhantes divulgadores da ciência, na perspectiva de sua popularização.

Essa foi uma leitura extremamente agradável, desafiadora e instigante. Foi um livro que, após a sua leitura, eu me senti (naquele momento) como se estivesse (um pouco) “mais” inteligente; bem como, passei a olhar as coisas com outros olhos. A partir disso, eu constatei o seguinte: a) a discussão no campo científico, não era “difícil” (*per se*), mas, a forma que ela chegava até as pessoas, era o que a tornava de difícil entendimento; b) passei a perceber a leitura, como algo extremamente importante e útil; e, que, a partir de então, eu iria manter essa prática e tentar transformar isso em um hábito.

Nesse ínterim, decido parar de comer carne e adoto uma prática alimentar de cunho vegetariano (contando, com certa influência, de algumas leituras sobre Mahatma Gandhi e a filosofia hindu) e passo a interessar-me cada vez mais sobre temas relativos à alimentação e à nutrição. *Pari passu*, vou adentrando, cada vez mais, no âmbito da discussão sobre a ciência e o método científico, a qual sustentava-se em uma perspectiva bem “iluminista” e “positivista”, forjada na ideia da ciência como o sopro da razão, como uma racionalidade universal, objetiva e neutra. Como uma verdade absoluta e inquestionável.

Me sentindo instigado com tudo isso, passei a tentar compreender melhor outras discussões, das quais eu não compreendia muita coisa, como de temáticas do campo da Filosofia e da Sociologia, por exemplo; assim como passei a buscar me inteirar sobre o debate político brasileiro e latino-americano, em virtude de que, até então, eu me considerava um sujeito “apolítico”. Nesse período, fui desenvolvendo um caráter um tanto eclético, e, passei a ler as obras de diferentes autores/as, como Henry David Thoreau, Jack London, Thomas Paine, Bertrand Russell, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, entre outros/as.

Mas as obras do escritor uruguaio Eduardo Galeano, tornaram-se meus livros de cabeceira, especialmente, pelo fato de que, ao ler os livros de Galeano, eu fui aproximando-me de algo inexplorado e conseguindo, ao mesmo tempo, (re)construir a minha compreensão e identidade como brasileiro e latino-americano. Foi a partir da leitura de Eduardo Galeano, essencialmente em sua obra *As veias abertas da América Latina*, que eu passei a olhar de forma mais crítica não só para o passado do Brasil e da América Latina, mas, principalmente, para o presente, pois, como assinalou o próprio Galeano (2012, p. 25): “A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”.

Hoje, compreendo de uma forma mais crítica, o porquê de, aqui no Brasil, ainda ser tão forte essa aspiração que muitas pessoas nutrem pelos Estados Unidos da América (EUA) e por países europeus, o que, comumente, beira a subserviência. De modo que, muitas pessoas pensam e agem como se nada tivessem a ver com a América do Sul e com os povos latino-americanos. Devido a isso, é usual ver atitudes de solidariedade para com as dificuldades e adversidades que determinados países da Europa e da América do Norte estejam a passar, contudo, não se vê isso ocorrer da mesma forma com os países latino-americanos, nem muito menos com as nações do continente africano.

Não que haja algum problema em sermos solidários para com outras nações e povos, mas, é imprescindível, que essa solidariedade seja estendida também aos países que tiveram (e ainda têm) problemas e uma história bem parecidos com o que vivenciamos aqui no Brasil, principalmente, por tudo que resultou da questão colonial e da escravização dos povos originários de África e América.

A esse respeito, é pertinente lembrar que, há muitas décadas atrás, dentre tantos/as intelectuais, José Carlos Mariátegui (2010) é alguém que já denunciava o caráter dependente das classes dominantes dos países latino-americanos, que, para conservar seus privilégios, preferiam (e ainda preferem) manter-se subservientes e fieis aos interesses estrangeiros (especificamente, dos países capitalistas centrais), ao invés de buscarem se autogovernar e

construir um projeto de desenvolvimento próprio. Nesse sentido, é até compreensível o papel servil e coadjuvante dos grupos dominantes (na medida em que, eles se beneficiam disso), mas essa situação em relação à grande maioria da população, que depende de seu próprio esforço cotidiano para sobreviver, expõe facetas que, sem todo aparato da ideologia, não seria possível ser incorporado.

Isso me faz recordar da reflexão de Karl Marx (2010a), ao indicar que, não é assim tão fácil, enxergar além do aspecto fenomênico/exterior da realidade e perceber algo (a essência) que foi “naturalizado” pela ideologia dominante. Sobre isso, o jovem Marx (2010a) expunha que, o caminho para situações assim, passava pela necessidade de “intensificar a pressão real acrescentando-lhe a consciência dessa pressão” (p. 35-36), e arrematava, salientando que: “É preciso ensinar ao povo horrorizar-se consigo mesmo, para [quem sabe assim] insuflar-lhe coragem” (p. 36).

Não obstante, no ano de 2012, encetei a pensar na possibilidade de tentar ingressar na universidade, como forma de aprofundar, um pouco mais, os meus conhecimentos e, ter acesso, de forma organizada, às discussões do meio científico – especialmente, no campo da Biologia e da Nutrição, que eram as duas áreas que passaram a despertar-me bastante interesse, na época. Devido a isso, decidi prestar o vestibular (processo seletivo seriado) da UFPB, e, também, me inscrevi para realizar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O resultado foi que, eu consegui ficar entre os aprovados, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), para o Curso de Ecologia, do Campus IV da UFPB (que fica localizado no município de Rio Tinto-PB), e fui, também, aprovado no vestibular para o Curso de Nutrição, no Campus I da UFPB (que fica no município de João Pessoa-PB). Pelo fato de ser vegetariano, e a questão da alimentação e nutrição estarem despertando muito meu interesse, fiz a escolha pelo Curso de Nutrição. Nesse momento, disse para mim mesmo que, dessa vez, eu iria dedicar-me integralmente aos estudos, e que, iria fazer, justamente, ao contrário do que havia feito nas outras experiências escolares formais. Eu estava decidido a dar o máximo de mim.

Ao ingressar no Curso de Nutrição da UFPB, no ano de 2013, admito que eu alimentava uma ideia ingênua e distante da realidade, de que, como estudante, eu teria a oportunidade de participar da realização de pesquisas científicas importantíssimas, as quais trariam diversos benefícios para a população, sobretudo para as pessoas das classes populares. Eu imaginava a figura de um/a cientista, dentro de um laboratório, desvelando funções imunomoduladoras de determinados nutrientes e, assim, descobrindo algum modelo perfeito e padronizado de se ter

uma alimentação que permitisse combater uma gama variada de patologias, possibilitando que as pessoas vivessem suas vidas com saúde e de forma plena.

Figura 6 – Aula prática no laboratório de Biologia Celular, no Centro de Ciências Exatas e da Natureza, no Campus I da UFPB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

Em relação a isso, se sobressaem ao menos duas problemáticas. Por um lado, uma noção reducionista do papel da alimentação na vida do ser humano, a partir de uma leitura extremamente biologicista, o que não dá conta da complexidade inerente a essa prática. Como se a comida que nos alimenta, fosse constituída unicamente de macronutrientes (carboidratos, proteínas e lipídeos) e micronutrientes (vitaminas e minerais), destituindo da alimentação todo um conjunto de aspectos, que englobam as suas dimensões biológica, cultural, psicossocial, ambiental, econômica e, sobretudo, da compreensão da alimentação enquanto um direito humano (BOOG, 2013; CASTRO; CASTRO; GUGELMIM, 2011).

Por outro lado, uma compreensão cristalizada em uma abordagem medicalizante da alimentação. Como se o acesso à alimentação, ou, a uma combinação de nutrientes, possibilitasse, estritamente, a produção da saúde. Postura que evidenciava a minha percepção simplista do processo saúde-doença-cuidado, a qual estava totalmente desarticulada da discussão e da compreensão sobre os determinantes sociais da saúde (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2005).

Pouco a pouco, essa minha visão, idealizada e ingênua, foi se desfazendo. Em primeiro lugar, porque fui descobrindo que, as pesquisas realizadas nos laboratórios do Curso de Nutrição, não iriam se enquadrar naquilo que eu imaginava. Na medida em que, as pesquisas relacionadas com o Curso de Nutrição, eram, em sua maioria, vinculadas à produção de

diferenciados gêneros alimentícios, com a preocupação maior em obter patentes e atender a uma demanda mercadológica. O que não representava problema, pois cada pesquisa tem seus benefícios e intuitos. Só que, no meu caso, de um jovem idealizador que achava que, por meio da realização de uma determinada pesquisa, iria “salvar” as pessoas e o mundo, a situação foi um tanto frustrante e desestimulante. Até porque, os problemas das pessoas e do mundo, são bem mais complexos e estruturais, nada que uma pesquisa, ou, um conjunto de pesquisas, pudessem modificar isoladamente.

Além de que, trabalhar cotidianamente dentro de um laboratório, em um ambiente controlado, asséptico e atemporal, que quando se está dentro dele, não se sabe ao certo se é dia ou noite; longe da agitação das pessoas e do fervilhar da vida, com suas dores, alegrias e inquietações, passou a não parecer-me algo atraente.

A partir desse momento, eu comecei a pensar que, talvez, no Curso de Nutrição, não haveriam muitas oportunidades de trabalhar, de alguma maneira, voltada para as camadas populares, na ótica de sua “conscientização” – e admito, hoje, que apesar das “boas” intenções, essa minha noção de “conscientizar”, era bem próxima de uma perspectiva colonial, como assinalado por Paulo Freire (2015), em desaprovação às práticas extensionistas que, ao invés de promoverem o diálogo horizontalizado, objetivam “estender” os seus saberes e invadem culturalmente os setores populares, para os “dominarem”.

No entanto, após alguns meses, mais especificamente em junho de 2013, ao saber que um Projeto de Extensão Popular, intitulado Práticas Integrais de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica (PINAB) – que é uma iniciativa extensionista institucionalmente vinculada ao Departamento de Nutrição (DN), do Centro de Ciências da Saúde (CCS), e, ao Departamento de Promoção da Saúde (DPS), do Centro de Ciências Médicas (CCM), ambos da UFPB –, estava realizando um processo seletivo de novos/as extensionistas – na Figura 7, consta a imagem do folder da seleção citada –, eu decidi me inscrever e participar desse processo.

Dentre algumas das questões que me fizeram participar da seleção de extensionistas do PINAB, figuravam:

a) o desejo de trabalhar junto com as pessoas mais simples, “levando” o conhecimento que eu estava “adquirindo” na universidade, com a ótica de “disseminar” a ciência da nutrição e, “conscientizar” a população sobre a importância da manutenção de uma alimentação adequada para a conservação da saúde;

b) o fato de ser um projeto de caráter interdisciplinar, que estava aberto à participação de estudantes de diferentes cursos da área da saúde (e não exclusivamente da Nutrição);

c) em razão do projeto atuar em comunidades situadas em um bairro vizinho de onde eu morava (o PINAB atuava e, ainda atua, nas comunidades Boa Esperança, Pedra Branca, Jardim Itabaiana I e Jardim Itabaiana II, que estão territorialmente localizadas no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa-PB);

d) o comprometimento com o que eu havia dito para mim mesmo, de que, dessa vez, eu iria dedicar-me ao máximo nos estudos e, buscar participar e vivenciar o máximo de experiências que a graduação me possibilitasse.

Figura 7 – Folder de divulgação da seleção do Projeto PINAB

Projeto de Extensão Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica

MOSTRA DE APRESENTAÇÃO
DATA: 07 de junho de 2013
HORÁRIO: 13:00 às 17:30
LOCAL: Capela do Centro de Vivências - UFPB

VAGAS PARA ESTUDANTES DE TODOS OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB E OUTRAS IES

PRÉ - REQUISITOS:
 1 - Participação na Mostra de apresentação
 2 - Disponibilidade de horário
 > Sexta à tarde
 > Segunda - 17h às 19h
 > Outro turno à tarde, com dia à definir, ou sábado pela manhã

Inscreva-se
ONDE? Departamento de Promoção da Saúde (DPS) no Centro de Ciências Médicas (CCM) da UFPB
QUANDO? 24 de maio a 06 de junho - Manhã e tarde ou no dia e local da Mostra às 13h

INSCRIÇÕES ABERTAS!

Inscreva-se também via e-mail:
pinab.ufpb@gmail.com

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

De pronto, eu fui muito bem acolhido por todas as pessoas, e, era bastante perceptível o clima de amizade e a sintonia que existia entre os/as integrantes do projeto. O processo seletivo, em si, era organizado em três etapas: i) mostra de apresentação, a qual era um momento em que, os/as integrantes do PINAB faziam uma breve apresentação do projeto, com ênfase para o seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e organização, quais eram os seus objetivos e as suas frentes de ação; ii) realização de uma visita às comunidades em que o PINAB atuava, como forma dos/as novos/as extensionistas terem uma ideia inicial da área em que eles/as iriam atuar, e, conhecer como essas comunidades eram territorialmente demarcadas e organizadas; iii) entrevista individual, sendo essa uma maneira de conhecer e ter ideia da disposição, dos interesses, das expectativas e das experiências dos/as candidatos/as a extensionistas.

Confesso que, já na mostra de apresentação – pela maneira que os/as integrantes do projeto falavam sobre esse (com apreço e amor ao que faziam), e, pela forma que integravam

as pessoas da comunidade como sujeitos da experiência, com igual relevância às demais pessoas (ou quem sabe até um pouco maior) –, eu fui conquistado. Lembro-me que, nesse exato momento da mostra, contou-se com a participação de uma senhora, chamada Dôra (Maria das Dores da Costa Brito), que era referida como uma das lideranças mais importantes da Comunidade Boa Esperança.

Nesse dia, Dôra teve uma participação fundamental, fazendo uma fala retratando a história da comunidade, os seus desafios, as suas lutas e como o projeto PINAB vinha contribuindo com esse processo. Dôra era uma pessoa que falava com simplicidade, mas, que, expressava uma altivez e veemência em suas reflexões e ponderações, de uma forma que, realmente, me envolvia e encantava. Tanto é, que, ao sair da mostra, eu já tinha certeza de que queria fazer parte daquele projeto.

Em nossa ida aos territórios em que o PINAB atuava, tivemos a nossa caminhada conduzida sob a orientação de Dôra, que, novamente, ia abordando tudo aquilo que ela havia dito na mostra de apresentação, e, acrescentando outros pontos; só que, agora, contextualizando tudo isso no próprio território. Assim, íamos subindo e descendo as ladeiras das comunidades, passando por ruas, becos e vielas, juntamente com Dôra, enquanto ela nos explicava e esclarecia sobre várias questões relativas à comunidade, efetuando um verdadeiro exercício peripatético, tal como no método aristotélico (como pode ser percebido na Figura 8).

Figura 8 – Primeira ida do grupo de novos/as extensionistas do PINAB à Comunidade Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

Assinalo que, ao ingressar no PINAB, eu fui, verdadeiramente, empenhado em vivenciar essa experiência de forma aberta ao novo, em busca de dar o meu melhor e, de aprender ao máximo. Ocorre que, nesse período, o PINAB atuava a partir de algumas frentes de ação (denominadas de grupos operativos), e, também efetuava visitas domiciliares (em que, uma dupla de estudantes, passavam a acompanhar de forma sistemática, uma determinada família residente em uma das comunidades).

A esse respeito, cabe destacar que, organizacionalmente, o PINAB se estruturava da seguinte forma:

I) reuniões na segunda-feira, ao final da tarde, que se intercalavam, quinzenalmente, entre: a) reuniões de organização, em que os/as extensionistas tinham que discutir, elaborar e planejar as atividades que seriam desenvolvidas nos grupos operativos; b) reuniões de formação, onde haviam discussões teóricas sobre temas de interesse dos/as extensionistas, em vista de possibilitar o aprimoramento de suas reflexões e ações no projeto;

II) atividades que eram realizadas na sexta-feira à tarde, que se intercalavam, quinzenalmente, entre: a) ações dos grupos operativos; b) visitas domiciliares;

III) reuniões na comunidade, que ocorriam no sábado à tarde, quinzenalmente, sendo esse um momento de repasse das atividades desenvolvidas, e, de diálogo sobre possíveis desafios, limitações e potencialidades das ações empreendidas (como exposto na Figura 9).

Figura 9 – Reunião do PINAB na Associação de Moradores da Comunidade Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

Como pode ser constatado, atuar no PINAB, era algo que exigia certo empenho e esforço do/a estudante extensionista, levando em conta que, para participar do projeto, era necessário se comprometer com uma agenda ampla e rigorosa. Principalmente, ao considerar que, os cursos na área da saúde, vinculados à UFPB, são de tempo integral. De forma que, os/as discentes têm aula nos períodos da manhã e da tarde, em, praticamente todos os dias da semana, restando pouco tempo vago para o descanso, o lazer, o estudo e o envolvimento com outras atividades.

Figura 10 – Reunião de Avaliação do PINAB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

Por isso que, comprometer-se em participar de uma outra atividade, que fosse além do tradicional (assistir aulas e estudar para as provas, como a grande maioria dos/as estudantes fazem), exigia muita disposição e engajamento, por parte dos/as estudantes extensionistas. Em alguns casos, demandava do/a extensionista ter que fazer escolhas difíceis, como a que eu tive de fazer – logo de início, por exemplo –, ao deixar de lado um curso de língua espanhola – o qual vinha realizando (aos sábados) –, para poder continuar atuando no PINAB (em razão das reuniões na comunidade, que tínhamos ao sábado). Inclusive, em momentos posteriores, vi colegas de projeto passarem por escolha semelhante, e, optarem por se afastar do projeto.

Nesse sentido, eu fui, naturalmente, optando por mergulhar na experiência do PINAB, em detrimento de me envolver com outras atividades. O que não me impediu de vivenciar outras experiência e espaços, no decorrer da graduação. Aliás, cheguei a ser monitor bolsista (por dois

períodos) da disciplina Metodologia do Trabalho Científico, do DN/CCS, e, ainda consegui participar de alguns cursos, que eram ofertados no âmbito da própria UFPB, dentre outras coisas.

Falando mais especificamente em relação à minha experiência prática, assim que iniciei no PINAB, participei do Grupo Operativo de Segurança Alimentar e Nutricional, que acabara de ser criado, com o intuito de atuar de forma articulada com a Pastoral da Criança – que estava em processo de organização –, a qual atuaria nos territórios das comunidades em que o PINAB trabalhava. Nesse sentido, pensou-se na composição dessa frente de ação do PINAB, em vista de potencializar esse processo. Assim, os/as extensionistas do grupo passaram por uma etapa inicial de formação, discutindo temas como Soberania Alimentar, Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável, para se apropriarem e obterem maior domínio sobre tais assuntos (na Figura 11, pode ser constatado um desses momentos de reunião formativa). Acontece que, após alguns meses, em virtude de algumas problemáticas, a ideia de organização e atuação da Pastoral da Criança, naquela região, não logrou êxito, de forma que, o grupo teve que ser desfeito.

Figura 11 – Reunião teórica do Grupo Operativo de Segurança Alimentar e Nutricional



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

Apesar do Grupo Operativo de Segurança Alimentar e Nutricional, não ter prosperado; ressalto que, esse momento foi muito importante para que eu conhecesse mais a respeito dessas discussões. Primeiramente, pelo fato de eu ser estudante do Curso de Nutrição, haja visto que, esses são debates fundamentais à área, os quais, muitas vezes, são pouco valorizados por uma

quantidade significativa dos/as estudantes. Em segundo, por esses serem referenciais fundamentais para a atuação do PINAB, especialmente considerando o contexto brasileiro da época e, os avanços que vinham sendo conquistados com a implementação de ações governamentais e de políticas públicas, voltadas para o combate à fome e à insegurança alimentar, como o Programa Bolsa Família, o Programa de Aquisição de Alimentos, entre muitas outras iniciativas.

Por esse ângulo, o contexto, por si só, de como o PINAB funcionava, já propiciava um mergulho bem intenso do/a extensionista, caso esse/a pudesse e, realmente, desejasse – por exemplo, haviam casos de pessoas, que nem sempre participavam de todas as atividades e reuniões, alternando faltas. A questão é que, ao longo desse processo, eu fui estabelecendo muitas relações e, criando fortes laços de amizade. E, na medida em que eu me dedicava mais às atividades do PINAB – a exemplo da minha participação na organização do processo seletivo de novos/as extensionistas, que foi realizado, posteriormente, ainda no ano de 2013, como exposto na Figura 12 –, isso ia solidificando a minha relação com os/as outros/as integrantes do projeto, constituindo uma identidade com o grupo e aguçando a minha curiosidade, o que, também, reforçava a necessidade de buscar entender melhor e aprender mais sobre o referencial teórico-metodológico do projeto, de forma a qualificar o meu trabalho enquanto extensionista.

Figura 12 – Mostra de apresentação do PINAB, primeira etapa de seleção de novos/as extensionistas para o projeto



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

No decorrer desse processo, a partir dos diferentes espaços do PINAB em que eu participava (nas reuniões formativas, nas reuniões de organização de atividades dos grupos, nas

visitas domiciliares e nas reuniões da comunidade), e, com as pessoas que eu convivia, dialogava e trabalhava no projeto (especialmente, com Dôra e Eulina, duas grandes mestras que tive em minha experiência no PINAB), eu fui aprendendo, pouco a pouco, na lida cotidiana, que a grande questão que eu deveria ter em mente, não era a de “chegar lá” na comunidade feito uma metralhadora, “despejando” os meus “conhecimentos” nas pessoas – o que não indica que de nada servissem os meus conhecimentos. Ocorre que, o fundamental, era estar ali *com* aquelas pessoas, conhecendo-as, ouvindo-as, conversando com elas de forma aberta, horizontal e tranquila, para, só depois disso, ter alguma ideia da forma que eu realmente poderia ajudar, e, se o meu conhecimento era útil e pertinente.

Tudo isso foi me envolvendo, chamando a atenção e despertando a vontade de me debruçar mais na Extensão Popular, de modo que, eu fui, aos poucos, buscando aprofundar os meus conhecimentos e, adentrando na leitura de Paulo Freire e sobre Educação Popular, Educação Popular em Saúde e Extensão Popular. À vista disso, cabe destacar que, inclusive, eu me inscrevi e participei do “Curso de Formação em Extensão Popular”, que foi ofertado pela Coordenação de Educação Popular (COEP), da UFPB (como exposto na Figura 13), o qual teve um importância significativa para a minha formação.

Figura 13 – Aula de encerramento do Curso de Formação em Extensão Popular



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Nesse mesmo período, surgiu a necessidade da criação de uma outra frente de ação do PINAB, em virtude de que, o projeto havia assumido o compromisso de apoiar e participar da realização de uma pesquisa, junto ao Projeto Vidas Paralelas da Paraíba (PVP-PB) e ao

Programa Educação Popular e Saúde do Trabalhador (PEPST), que tinha como pressuposto, o diálogo entre o referencial teórico-metodológico da Educação Popular e da Ergologia³, possuindo como sujeitos da pesquisa, alguns trabalhadores atuantes nos cenários de prática do PINAB. Assim, decidiu-se que seria organizado o Grupo Saúde do Trabalhador, o qual estaria responsável por realizar essa iniciativa investigativa, articulada à Extensão, tendo professores/as e agentes comunitários/as de saúde dos territórios, como sujeitos da pesquisa.

Destarte, passamos a realizar um conjunto de reuniões e atividades formativas, aprofundando nossos conhecimentos sobre as abordagens da Educação Popular e da Ergologia. Assim como estudando acerca do processo de trabalho das categorias profissionais que iríamos acompanhar, no decorrer da investigação (a Figura 14, demonstra um desses momentos), como forma de nos apropriarmos dos temas e das discussões – aprimorando os nossos conhecimentos –, o que auxiliaria na orientação e qualificação de nossas ações.

Figura 14 – Reunião teórica do Grupo Saúde do Trabalhador



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Não obstante, em seguida, passamos a realizar atividades de observação participante e encontros (denominados de Grupos de Encontro de Trabalho) junto com esses/as profissionais (como exemplificado nas Figuras 15 e 16), onde fomos, paulatinamente, criando uma relação de vínculo e certa proximidade, em que, a problematização dos seus cotidianos de trabalho, se dava de forma espontânea, no decorrer das dinâmicas e dos diálogos que realizávamos. De tal

³ A concepção de Ergologia, tem em seu objetivo, a ótica de produzir conhecimentos sobre o contexto de trabalho, analisando todas as variáveis que interagem nesse processo, e, levando em consideração as condições reais em que se dão as experiências de vida e de trabalho dos sujeitos, almejando promover a percepção crítica sobre o seu próprio cotidiano laboral (SANT'ANNA; HENNINGTON, 2011).

modo, era muito interessante e rica a forma como os encontros se desenrolavam, havendo, de fato, um processo dialógico de reflexão crítica e de construção de novos saberes.

Figura 15 – Grupo de Encontro de Trabalho com agentes comunitários/as de saúde



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Figura 16 – Grupo de Encontro de Trabalho com professores/as



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

A partir dessa pesquisa, ressalto que aprendi bastante sobre a organização de espaços de conversa acolhedores, envolventes, dinâmicos e horizontalizados. Ademais de como conduzir

um diálogo, tendo a problematização como um pressuposto orientador. Um outro ponto muito importante dessa experiência, foi, também, pelo fato de ter tido a possibilidade de conhecer e compreender um pouco mais das dificuldades, dos desafios e das potencialidades do trabalho dos/as agentes comunitários de saúde e dos/as professores/as do ensino fundamental. O que me proporcionou, realmente, constituir um novo olhar sobre tais categorias profissionais.

Nesse ínterim, eu fui desempenhando um papel mais proativo, e adentrando cada vez mais no mundo da Extensão Popular. De modo que, ainda no ano de 2013, me aproximei e passei a participar de outros espaços, que iam além do PINAB, como o Programa de Educação Popular em Saúde (PROGEPS) – que, em sequência, passou a se chamar Núcleo de Educação Popular em Saúde (NEPOPS) –, o qual era uma iniciativa que aglutinava diferentes experiências de Extensão Popular da área da saúde da UFPB: o Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), o PINAB, o PEPST e o Projeto PalhaSUS.

Figura 17 – Reunião do PROGEPS



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

O PROGEPS foi um espaço muito rico para mim, em que pude interagir com vários/as outros/as extensionistas. No contexto PROGEPS, dentre as conversas que tive, eu tanto pude partilhar a minha experiência no PINAB, quanto conhecer mais sobre o trabalho que os diferentes projetos de Extensão Popular da UFPB desenvolviam. Além disso, foi a partir do PROGEPS, fundamentalmente, que eu tive a oportunidade de participar e de contribuir na organização de algumas atividades que eram realizadas pelo programa, como exemplo: os Fóruns Permanentes de Educação Popular em Saúde (Figura 18), as vivências de integração (Figura 19), dentre outras ações.

Figura 18 – Reunião do Fórum Permanente de Educação Popular em Saúde, realizada no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande-PB, nas margens do Açude de Bodocongó



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Figura 19 – Vivência integrativa organizada pelo PROGEPS, a qual foi realizada na Praia da Barra de Gramame, em João Pessoa-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

A partir dessa minha convivência com outras experiências de Extensão Popular da UFPB, eu fui estabelecendo laços de amizade com estudantes e docentes que integravam essas ações, assim como fui tendo contato com outras abordagens e compreensões sobre como poderia se dar a prática da Educação Popular na Extensão. Recordo-me que, nesse ano em

questão, eu tive a oportunidade de colaborar com os professores Eymard Mourão Vasconcelos e Luiz Gonzaga Gonçalves, na organização e realização de um Curso de Formação, intitulado de “Educação Popular hoje: desafios e alternativas”, que foi promovido em uma parceria entre a linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE e a COEP.

Inclusive, foi justamente em dezembro de 2013, que participei e contribui na realização do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular (Figura 20), que ocorreu no Campus I, da UFPB. Oportunidade que me permitiu conhecer várias experiências de Extensão Popular de outros lugares do Brasil – momento em que conheci a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP) –, e que, me possibilitou começar a perceber como as pessoas oriundas de outros estados brasileiros, tinham curiosidade e esmero em conhecer as experiências de Extensão Popular que eram desenvolvidas no estado da Paraíba.

Figura 20 – Solenidade de abertura do II Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2013).

No ano de 2014, o meu processo de mergulho no PINAB e na Extensão Popular, foi se acentuando ainda mais. Por esse ângulo, mesmo estando formalmente vinculado ao Grupo Saúde do Trabalhador, eu passei a colaborar com uma outra frente do PINAB, que era a responsável pela construção de uma horta comunitária, no território da Comunidade Boa Esperança – que foi batizada, posteriormente, de Horta Popular Boa Esperança. Nesse sentido, sempre que podia, eu apoiava e colaborava com a realização de algumas ações no contexto da horta, como pode ser visto na Figura 21.

Cabe destacar que, esse foi um período em que, um número significativo do conjunto de extensionistas que compunham o todo do PINAB, estabeleceram uma relação de vínculo, de amizade, de apoio mútuo e de colaboração, muito forte e harmônico, impactando positivamente a forma de organização e o próprio trabalho do projeto. Assim, observava-se que havia uma sintonia intensa entre os diferentes grupos e o projeto, em sua totalidade. Nessa conformidade, de forma gradual e natural, o PINAB foi passando a ampliar algumas frentes de ação, e, os/as seus/suas extensionistas, foram tornando-se cada vez mais protagonistas e se integrando em outros espaços.

Figura 21 – Atividade de limpeza e manutenção na Horta Popular Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Nesse mesmo ano, na medida em que participava e ia protagonizando a construção de ações pelo PROGEPS, eu fui aproximando-me, paulatinamente, de algumas reuniões, encontros e atividades desenvolvidas pelo Movimento Popular de Saúde da Paraíba (MOPS-PB) e pela Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS-PB), que, nesse período, passavam por um processo de reestruturação e contavam com o apoio desse conjunto de experiências extensionistas da UFPB.

Dentre as várias iniciativas que foram desenvolvidas, merecem ser notabilizadas, ao menos, duas: a) a vivência que foi realizada no Acampamento Wanderley Caixe – do Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), que fica situado no município de Caaporã-PB –, a qual foi organizada pelo PROGEPS, em parceria com o MOPS-PB e a ANEPS-PB (a qual pode ser observada na Figura 22); b) a oferta do “Curso de Formação de

Terapeutas Populares” (que pode ser constatado na Figura 23), em que foram disponibilizadas vagas para protagonistas do MOPS-PB e da ANEPS-PB, assim como para extensionsitas dos projetos de Extensão vinculados ao PROGEPS.

Figura 22 – Vivência no Acampamento Wanderley Caixe, do MST



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Figura 23 – Encontro de encerramento do primeiro módulo do Curso de Formação de Terapeutas Populares



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Em vista disso, eu fui, sucessivamente, me envolvendo em diferentes espaços e atividades, de forma simultânea com a minha atuação como extensionista do PINAB. Então, além de assistir às aulas da graduação, eu atuava em determinadas frentes de ação do projeto,

mas contribuindo com outras questões no âmbito do PINAB – como na realização dos processos de seleção de novos/as extensionistas (Figura 24) –, sem deixar de dar a minha colaboração em outras iniciativas, como na construção da proposta do curso “Movimentos Populares e Práticas Sociais emancipadoras”, que foi organizado em uma parceria entre a COEP, a linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE, o PROGEPS e a Assessoria de Extensão do CCM, com a coordenação do professor Eymard Mourão Vasconcelos (Figura 25).

Figura 24 – Mostra de apresentação do Projeto PINAB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Figura 25 – Reunião para discussão e organização do Curso de Formação Movimentos Populares e Práticas Sociais emancipadoras



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Nesse mesmo espaço de tempo, eu passei a me empenhar, junto com companheiros/as extensionistas do PINAB, a exercitar a sistematização das experiências que vínhamos desenvolvendo no projeto, especificamente, nas frentes de ação dos Grupo Saúde do Trabalhador e Horta Popular Boa Esperança. De modo que, muito instigados/as em socializar as experiências que estávamos realizando, e, os saberes que vínhamos construindo ao longo desse processo, fomos elaborando alguns trabalhos e submetendo-os para serem apresentados em eventos.

Assim, apresentei um trabalho, tratando sobre a experiência que vinha sendo desenvolvida na construção da Horta Popular Boa Esperança, no IV Congresso da Rede Escola SUS-PB, que foi realizado na cidade de João Pessoa-PB. Em seguida, viajei para Belém-PA, para participar do 6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), e, apresentar um trabalho, relatando a experiência que tínhamos desenvolvido, na articulação da dimensão da Extensão com a Pesquisa, a partir da investigação junto com os/as agentes comunitários/as de saúde e professores/as – como pode ser verificado na Figura 26.

Figura 26 – Colegas da UFPB, no 6º CBEU



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Nessa oportunidade, tive a chance de conhecer várias experiências de Extensão da UFPB, as quais eu não fazia ideia alguma que existiam. Além disso, esse foi o momento que tive de me aproximar do movimento nacional de Extensão Popular, participando da Tenda Paulo Freire, do 6º CBEU. Foi exatamente aqui, que comecei a constituir uma visão mais ampla do cenário nacional de debate e de disputas em torno do campo da Extensão Universitária.

Outrossim, passei a perceber com mais clareza, o diferencial e a relevância do tipo de trabalho e das experiências que desenvolvíamos. De tal modo, fui reconhecendo o valor dos saberes que estávamos mobilizando e construindo, a partir de nossas práticas.

Ainda no ano de 2014, passei a atuar junto ao Grupo Saúde na Comunidade, o qual estava sendo retomado, e, iria desenvolver suas ações no contexto da Horta Popular Boa Esperança, como forma de problematizar questões emergentes e, potencializar as ações do Grupo Horta, auxiliando na configuração desse ambiente não só como um lugar de aprendizagem pelo trabalho, mas, também, como espaço de diálogo em que, a partilha de saberes e a construção compartilhada do conhecimento, despontavam como aspectos primordiais – como explicitado na Figura 27.

Figura 27 – Atividade do Grupo Saúde na Comunidade, realizada no espaço da Horta Popular Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Muito animado com todo esse processo de trabalho, e compreendendo a importância desse exercício de sistematização de nossas experiências, como elemento fundamental à constituição de uma verdadeira práxis, por conseguinte, esse movimento reflexivo sobre a prática, passou a ser uma constante na minha jornada pela Extensão. Em razão disso, junto com colegas extensionistas do PINAB, dei continuidade a elaboração de mais trabalhos para serem apresentados em eventos. Dessa vez, sistematizando as experiências que haviam sido desenvolvidas no Grupo Saúde do Trabalhador, no Grupo Saúde na Comunidade e nas frentes de ação do PINAB que tinham a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional como eixo central – que eram o Grupo Horta e o Grupo Escola.

Assim, ao final do ano de 2014, apresentamos esses trabalhos – elaborados no contexto do PINAB – no XV Encontro de Extensão da UFPB, que foi realizado no Campus I, em João Pessoa-PB – na Figura 28, encontra-se exposto um registro desse momento. Inclusive, foi nesse evento em que, um de nossos trabalhos (o que tratava sobre as ações de promoção da Segurança Alimentar e Nutricional) recebeu o Prêmio Elo Cidadão, que é uma honraria concedida pela UFPB, às iniciativas de Extensão melhor avaliadas nesse evento – como pode ser constatado na Figura 29.

Figura 28 – Extensionistas do PINAB após a apresentação de trabalhos no XV Encontro de Extensão da UFPB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2014).

Figura 29 – Extensionistas do PINAB com os certificados referentes ao recebimento do Prêmio Elo Cidadão



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

No ano seguinte, continuo meu processo de imersão no campo da Extensão Popular, sem abdicar, é claro, de minha atuação no contexto do PINAB. De maneira que, mesmo participando de outros espaços e me envolvendo com outras atividades, permaneço trabalhando e apoiando as ações do projeto (como pode ser visto nas Figuras 30 e 31), que, nesse período, em razão da quantidade de atividades e frentes de ação que vinha implementando, deixa, formalmente, de ser um projeto e torna-se um programa de Extensão.

Figura 30 – Mostra de apresentação e seleção de novo/as extensionistas do PINAB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Figura 31 – Reunião geral do PINAB, realizada no ambiente da Horta Popular Boa Esperança



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Ademais, foi justamente nesse ano, que eu passei a atuar como extensionista bolsista responsável pela articulação do PINAB junto ao MOPS-PB e à ANEPS-PB (como exposto na Figura 32), sendo esse um período em que o PINAB passou a desenvolver um processo de acompanhamento e apoio mais sistemático das ações desses dois coletivos, almejando otimizar e potencializar essa interação, com a perspectiva de fortalecer esses dois movimentos. Assim, o meu interesse por essa função, foi natural, na medida em que, eu já vinha desenvolvendo uma aproximação e, buscando ter uma relação mais orgânica com esses coletivos, fazendo-me presente em vivências, oficinas de planejamento, reuniões ampliadas, eventos e no próprio Curso de Formação de Terapeutas Populares (como destacado anteriormente na Figura 23).

Figura 32 – Reunião ampliada do MOPS-PB e da ANEPS-PB, realizada no município de Jacaraú-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Lembro-me que, o ano de 2015, foi um dos períodos mais intensos – em trabalhos e produção acadêmica – que vivenciamos no contexto do PINAB, especialmente, porque a UFPB estava em greve (inclusive, esse foi o maior tempo de duração de uma greve na instituição, cumprindo mais de 120 dias) e, todo o tempo que tínhamos “disponível” (devido a não realização de atividades de ensino regular da graduação), nós investimos no desenvolvimento de ações. Aliás, foi também nesse decorrer, que passei a ter mais aproximação e interlocução com o Projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS (VEPOP-SUS), participando de algumas reuniões e de atividades apoiadas pelo projeto, como a realização das vivências do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC) – coordenado pelo professor Emmanuel Fernandes Falcão (Figura 33) –, dentre outras iniciativas e eventos.

Figura 33 – Reunião do Projeto VEPOP-SUS, na casa do Prof. Emmanuel Falcão, na cidade de Mamanguape-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

A esse respeito, cabe destacar que, ao viajar para São Paulo-SP, para participar do I Simpósio Internacional de Metodologias Participativas na Construção do Conhecimento, eu e algumas companheiras extensionistas, assumimos a incumbência de realizar uma oficina pelo Projeto VEPOP-SUS – como parte do conjunto de oficinas que estavam sendo realizadas por esse projeto, em diferentes estados do Brasil, intituladas de “Caravanas VEPOP-SUS”. Assim, na prévia do evento, ministramos uma oficina sobre Educação Popular em Saúde, tendo como público participante, um grupo de estudantes e docentes da Faculdade de Enfermagem, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – conforme ilustrado na Figura 34.

Figura 34 – Oficina sobre Educação Popular em Saúde, realizada no contexto de uma atividade do Projeto VEPOP-SUS



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

O motivo de nossa ida para esse evento, se deu em razão de irmos apresentar alguns trabalhos que havíamos submetido ao Simpósio, os quais versavam sobre as experiências que estávamos a desenvolver no PINAB, especificamente, tratando das iniciativas desenvolvidas pelas frentes de ação do Grupo Saúde do Trabalhador, do Grupo Horta e do Grupo Escola.

Para mim, a nossa participação nesse Simpósio, destaca-se como um verdadeiro marco no meu processo de amadurecimento enquanto extensionista popular. Em virtude de que, esse momento exigiu e possibilitou, o exercício de maior autonomia e protagonismo de nossa parte – principalmente, porque estávamos em um lugar distante e sem a presença dos/as coordenadores/as do PINAB, ou, de qualquer outro grupo da Paraíba –, de forma que, conhecemos vários sujeitos e grupos de outras regiões e países, os quais pautavam suas práticas com base na concepção da Educação Popular.

Assim, eu fui podendo conversar com muitas pessoas e, não só ver, mas sentir o quanto as nossas práticas – por nós consideradas, às vezes, como tão particulares e triviais – eram admiradas, reconhecidas e valorizadas como um significativo exemplo de trabalho social mobilizador de saberes e práticas que, se dedicava a desenvolver um processo que fosse o mais dialógico, horizontal e compartilhado possível. Ou seja, sendo consideradas como experiências singulares, inovadoras e prestigiadas por todos/as. Foi nesse contexto, que tive a chance de conhecer pessoalmente e dialogar com algumas pessoas que eram referências para mim, como Oscar Jara Holliday e Danilo Romeu Streck – na Figura 35, está explicitado um desses momentos.

Figura 35 – Diálogo com o Prof. Oscar Jara e outros companheiros/as, enquanto almoçávamos, no intervalo entre as atividades do evento



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Em realidade, o ano de 2015 foi bem movimentado, ocorrendo vários eventos e atividades, especialmente, porque esse era o ano em que estava para acontecer a 15ª Conferência Nacional de Saúde. Assim, diversos/as atores/atrizes sociais, entidades, movimentos sociais e demais setores interessados, iniciaram processos de mobilização, organização e debate para a elaboração de pautas a serem incluídas e, privilegiadas na agenda nacional do setor saúde.

Por essa razão, o MOPS-PB e a ANEPS-PB, junto com diversos parceiros, avaliaram que, para conseguir ter mais chances de aprovar algumas propostas no transcurso das conferências municipal e estadual – mirando chegar na edição nacional, com pautas representativas dos interesses dos respectivos coletivos –, seria fundamental a realização de um profuso diálogo e debate de ideias entre todos os interessados. Nesse sentido, foi pensada e realizada, no Centro de Cultura Afro-Brasileira *Ilê Asê Opô Omidewá*, a I Conferência Popular de Saúde, contando com apoio de vários parceiros, dentre esses, o PINAB – o que pode ser contemplado na Figura 36.

Figura 36 – I Conferência Popular de Saúde, realizada no Centro de Cultura Afro-Brasileira *Ilê Asê Opô Omidewá*, em João Pessoa-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

No período desse ano em questão, intercorreram muitos acontecimentos que instigaram e possibilitaram, que eu e outros/as colegas da Extensão Popular, participássemos de vários espaços e contribuíssemos com as discussões que neles seriam travadas, como nas Tendas Paulo Freire que foram organizadas em diferentes eventos; mas, sobretudo, nas que se sucederam no 3º Congresso Norte e Nordeste de Secretarias Municipais de Saúde (Figura 37) e no 2º Fórum

Brasileiro de Direitos Humanos e Saúde Mental (Figura 38), ambos eventos realizados na cidade de João Pessoa-PB.

Figura 37 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 3º Congresso Norte e Nordeste de Secretarias Municipais de Saúde



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Figura 38 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 2º Fórum Brasileiro de Direitos Humanos e Saúde Mental



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Além disso, enquanto extensionista do PINAB, continuei me embrenhando em outras atividades e espaços, de modo que, nesse mesmo ano, eu e uma companheira extensionista do PINAB, participamos (como representantes do PINAB) no apoio a um processo formativo que

foi desenvolvido no decorrer do I Encontro Paraibano de Saúde e Práticas Integrativas do MST, o qual foi realizado no Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira, localizado no município de Lagoa Seca-PB. Assim como continuei participando de algumas discussões, oportunizadas em espaços de cursos de formação promovidos pelo PINAB junto com outros apoiadores – como exposto nas Figuras 39 e 40. Foi também nesse período, em que passei a representar o Programa PINAB no Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba, que fora criado neste mesmo ano – conforme pode ser observado na Figura 41.

Figura 39 – Participação do professor Emmanuel Fernandes Falcão na aula de abertura do Curso Práticas Integrals de Educação e Promoção da Saúde



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Figura 40 – Participação dos professores Eymard Mourão Vasconcelos e Alder Júlio Ferreira Calado na última aula do Curso Educação Popular na Universidade



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Figura 41 – Reunião do Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba, no Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Inclusive, foi no ano de 2015 que eu me integrei ao Grupo de Pesquisa EXTELAR, da UFPB (Figura 42) – que atualmente é coordenado pelo professor Pedro José Santos Carneiro Cruz, mas que foi, durante muito tempo, coordenado pelo professor José Francisco de Melo Neto –, onde, desde então, venho junto com alguns/algumas companheiros/as de trabalho, desenvolvendo estudos, reflexões e análises sobre a Educação Popular como um elemento dinamizador das ações da universidade, seja no âmbito da Extensão, do Ensino ou da Pesquisa.

Figura 42 – Reunião do Grupo de Pesquisa EXTELAR



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Nesse tocante, é relevante evidenciar que, a partir da minha participação no Grupo de Pesquisa EXTELAR, eu fui amadurecendo ainda mais a compreensão sobre a Extensão Popular, entendendo que não se tratava apenas de uma forma diferente de atuar (como prática pura), mas, sobretudo e, especialmente, uma perspectiva de pensar (teoria que orienta uma prática). De modo que, eu não poderia compreender a Extensão Popular dissociada da categoria *práxis*.

Por esse ângulo, confesso que, o Grupo EXTELAR foi um dos lugares que me possibilitou estudar, refletir, debater e encontrar bastantes subsídios para a minha busca de aprofundamento teórico, a qual estava, precipuamente, motivada por meu interesse em melhor refletir sobre a minha própria prática, em vista de qualificá-la. Esforço que se firmou na perspectiva de alinhar, cada vez mais, teoria e prática. De forma que, a minha prática no PINAB, fosse coerente com o meu discurso – evitando cair no que Freire (2013a) já alertava, sobre os perigos da dicotomia entre ação e reflexão, para não incidir no *ativismo* puro e simples, nem em um *verbalismo* qualquer.

Não obstante, nesse ano de 2015, continuei, paulatinamente, aprofundando o processo de reflexão sobre as nossas práticas e a sistematização de experiências no PINAB; mas, dessa vez, assumindo um protagonismo maior, em razão de que, pela forma que eu estava envolvido e atuante no contexto do Programa, isso foi propiciando-me uma visão mais panorâmica sobre as ações desse. O que foi me dando possibilidades de pensar e elaborar textos refletindo o conjunto do PINAB, e, não apenas o grupo ou as ações em que eu estava formalmente vinculado. Em minha leitura, esse momento expressa com nitidez a mudança na maneira em que eu agia e me relacionava no PINAB, bem como com o campo da Extensão Popular.

Como esse foi um ano bem movimentado de eventos, tudo isso acabou repercutindo e oportunizando que participássemos de Encontros Regionais do Nordeste, organizados pela associação Rede Unida, os quais ocorreram, primeiro, em Salvador-BA, e, posteriormente, em Natal-RN (o que pode ser visualizado no registro exposto na Figura 43), em que apresentamos trabalhos abordando a experiência do PINAB (a sua organização e as suas frentes de atuação), e a sua experiência, em específico, na construção de ações em apoio aos movimentos sociais populares (no desenvolvimento de atividades junto com o MOPS-PB e a ANEPS-PB). Ademais, a presença nesses eventos e ocasiões, viabilizou que eu aprofundasse muitos laços de amizade com companheiros/as de Extensão Popular, tanto do PINAB, quanto de outros projetos e programas de Extensão da UFPB.

Figura 43 – Colegas do PINAB, no Encontro Regional Nordeste I, promovido pela Rede Unida, em Natal-RN



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

Ainda nesse mesmo ano, participei e apresentei trabalhos no XVI Encontro de Extensão da UFPB e na 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, ambos eventos, realizados no Campus I, da UFPB, em João Pessoa-PB. Na ocasião da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular, eu atuei contribuindo também em seu processo de organização e realização (como pode ser visto na Figura 44).

Figura 44 – Reunião da comissão organizadora da 4ª Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

A esse respeito, cabe destacar que, no decorrer desse processo, muito mobilizado por tudo que estava desenvolvendo e refletindo, como forma de adquirir uma percepção mais ampliada do campo da Extensão Popular – particularmente instigado em obter uma visão que fosse além da minha experiência local (com o Programa PINAB), nesse mesmo ano de 2015, eu tive a possibilidade de me aproximar e me envolver de modo mais ativo com a ANEPOP, onde tive um contato mais profícuo com o debate nacional sobre a Educação Popular como uma perspectiva reorientadora das ações de Extensão no seio das universidades públicas brasileiras.

O ano de 2016, foi um período de reorganização da minha vida, devido a descoberta da gestação da minha companheira de amor e de Extensão, Janaína Lisboa. Assim, continuei no PINAB (como pode ser constatado nas Figuras 45 e 46), atuando no apoio ao MOPS-PB e, contribuindo com coisas mais específicas, como forma de reduzir a quantidade de atividades que vinha desenvolvendo. O que não me impediu de permanecer bem ativo, e continuar aprofundando os estudos e o meu processo reflexivo sobre a Extensão e a construção do conhecimento em Extensão Popular.

Figura 45 – Reunião do PINAB na Comunidade São Francisco, que é um recinto vinculado à Igreja Católica local, a qual fica situada no território da comunidade Jardim Itabaiana I



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

Acontece que, 2016 foi um ano demasiadamente agitado. Ano em que a minha filha, Aurora, nasceu, e que, também ocorreu o golpe parlamentar-jurídico-midiático – instaurando-se um processo de *impeachment* contra a presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, eleita democraticamente, no ano de 2014, com um total de 54.501.118 votos. Com a ascensão de seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia, ao cargo de presidente da República, iniciou-se uma

marcha acelerada no desmonte e usurpação de direitos sociais já conquistados, assim como a implementação de uma agenda de retrocessos no campo social, político, cultural, econômico e ambiental⁴.

Figura 46 – Evento de lançamento do livro que aborda a experiência do PINAB, intitulado de “Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

No âmbito do ensino superior, mais especificamente na graduação, duas medidas do Ministério da Educação – sob a tutela da gestão de Michel Temer – que impactaram bastante, foram, o fim do programa Ciência Sem Fronteiras, e, a interrupção do Programa de Apoio à Extensão Universitária (ProExt). Lembro-me que, no ano de 2016, eu e outros/as estudantes bolsistas, vinculados/as ao ProExt, ficamos algo em torno de cinco meses sem receber o dinheiro da bolsa, que era de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). O que, naquela época, gerou bastante preocupação em mim e na minha companheira Janaína, em virtude do nascimento de

⁴ Dentre algumas das medidas implementadas na gestão de Michel Temer, destacam-se: 1) Aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que “congelou” por 20 anos o crescimento dos investimentos públicos, prejudicando, severamente, áreas como Saúde e Educação; 2) Aprovação da Reforma Trabalhista, que executou mais de 100 alterações na Consolidação das Leis Trabalhistas, precarizando e permitindo, entre tantas coisas deletérias aos/as trabalhadores/as: a) a possibilidade de contrato em regime “intermitente”; b) a capacidade de que, em alguns pontos, haja a prevalência do acordado entre patronato e trabalhadores/as, estar acima do que a lei estabelece como parâmetro; c) a viabilidade do parcelamento (em até três vezes) das férias dos/as trabalhadores/as; d) a desagregação do tempo de alimentação, de higiene pessoal, da troca de roupa/uniforme e do deslocamento, como parte da jornada de trabalho; e) a não obrigatoriedade de contribuição aos sindicatos; etc.; 3) Extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, e, também, do Ministério da Cultura. Assim como houve também a mudança do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que passou a ser Ministério do Desenvolvimento Social Agrário, o que denota as prioridades estabelecidas por tal gestão, irmanada com o setor “ruralista”; dentre tantos outros retrocessos.

nossa filha; mas que, felizmente, conseguimos superar, graças ao apoio de nossos/as familiares e amigos/as.

Ocorre que, apesar dessa situação de desmonte, 2016 foi um ano muito profícuo de trabalhos na Extensão, e de sistematização de experiências; de forma que, nesse ano, participei do 7º CBEU, que foi realizado em Ouro Preto-MG – como exposto na Figura 47. Nesse congresso, para além de apresentarmos trabalhos que tratavam sobre a experiência do PINAB, foi também um momento de maior protagonismo meu, junto à ANEPOP; especialmente, dedicando-me em colaborar na organização e realização dos debates da Tenda Paulo Freire e de seus desdobramentos (ver a Figura 48).

Figura 47 – Colegas da Extensão da UFPB, chegando para participar do 7º CBEU



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

Figura 48 – Roda de conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 7º CBEU



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

Assim, o evento tornou-se mais um espaço e oportunidade de aprofundamento e estabelecimento de laços com extensionistas do PINAB, da UFPB e de outras instituições de diferentes localidades do Brasil. Bem como do amadurecimento de reflexões críticas no campo da Extensão Popular. Inclusive, no congresso em questão, foi puxado pelos/as integrantes da ANEPOP, manifestações de “Fora Temer”, na abertura e no decorrer do evento (Figuras 49 e 50), ademais de estruturar-se, em parceria com alguns movimentos sociais, sindicatos e entidades locais, um ato mais organizado, em praça pública, no momento final do evento.

Figura 49 – Manifestação de “Fora Temer” realizada durante a solenidade de abertura do 7º CBEU



Fonte: www.flickr.com/people/7cbeu (2016).

Figura 50 – Manifestação “Fora Temer” na solenidade de abertura do 7º CBEU



Fonte: www.flickr.com/people/7cbeu (2016).

Com o avançar do ano, e, também, da gravidez da minha companheira Janaína, com a perspectiva de ter condições de estar mais tempo em casa, optei por me distanciar das atividades do Programa PINAB, pois essas eram incumbências que demandavam minha presença em várias reuniões e ações, em diferentes dias da semana. E, nesse momento, eu pretendia empenhar-me para estar em casa o máximo de tempo possível, sobretudo, considerando que era preciso preparar, minimamente, a nossa casa e a nossa vida para a chegada de nossa filha (Aurora). Nesse sentido, deixei de ser o representante do Programa PINAB no Comitê Estadual de Educação Popular em Saúde da Paraíba, afastando-me desse espaço.

Em sequência, passei a atuar junto ao Projeto VEPOP-SUS, que tinha uma atuação ampla, e, voltada para o fortalecimento das práticas de Extensão Popular em todo território brasileiro. Mesmo sendo uma iniciativa com abrangência nacional, nesse período, em específico, muitas atividades do VEPOP-SUS estavam sendo desenvolvidas por meio do trabalho de escritório; o que me possibilitava alguma flexibilidade de trabalho, podendo desenvolvê-lo em casa, ou, justamente, nos dias em que eu já estaria na universidade para realizar outras atividades. Economizando tempo e me ausentando menos de casa.

Nesse sentido, considero fundamental assinalar a importância do PINAB para mim, na medida em que, foi nele que eu tive a oportunidade de aprender a desenvolver diferentes experiências no campo da Promoção da Saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional, tendo nossos trabalhos sempre orientados com base nos preceitos da Educação Popular, consequentemente, buscando construir tais ações de forma compartilhada com moradores/as das comunidades populares, profissionais da saúde e da educação que atuavam nos territórios, estudantes de graduação (de vários cursos da área da saúde e de outras áreas), docentes e demais atores/atrizes sociais, tendo a nossa atuação fundada em elementos como: o respeito, a solidariedade, o diálogo horizontalizado, a problematização da realidade local e a construção compartilhada de estratégias de enfrentamento das problemáticas comunitárias de interface com a área da saúde.

Não obstante, o ano de 2016 ainda reservava a participação em mais alguns espaços, e a interlocução com atores e atrizes de outros coletivos nacionais do campo da Educação Popular em Saúde. Nessa acepção, ao viajar para Cuiabá-MT, para participar do 7º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, ministramos uma oficina abordando a experiência do PINAB – com o título de “Caminhos da Segurança Alimentar e Nutricional e da Participação Social na formação estudantil: compartilhando aprendizados de uma experiência pela Educação Popular” (ver Figura 51) –, apresentamos trabalhos tratando das experiências do VEPOP-SUS

e do PINAB (em apoio ao MOPS-PB e à ANEPS-PB), bem como participei de algumas rodas de conversa que foram realizadas na Tenda Paulo Freire do evento (observar a Figura 52).

Figura 51 – Oficina realizada no 7º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde



Fonte: www.facebook.com/AbrascoDivulga/photos (2016).

Figura 52 – Roda de Conversa realizada na Tenda Paulo Freire, no 7º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde



Fonte: www.facebook.com/AbrascoDivulga/photos (2016).

Além disso, participei e apresentei trabalhos no XVII Encontro de Extensão da UFPB e, à vista disso, tive, novamente, um trabalho agraciado com o Prêmio Elo Cidadão – o qual abordava a experiência do PINAB em apoio ao MOPS-PB e à ANEPS-PB, justamente, destacando os caminhos percorridos ao longo desse processo, assim como evidenciando o diferencial desse tipo de experiência para a efetivação do papel da Extensão e da função social

da universidade. Outrossim, ainda no ano de 2016, contribui na organização do III Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular, que foi realizado no Campus I, da UFPB; ademais de ter apresentado trabalho e colaborado na realização de um conjunto de entrevistas com os/as convidados/as do evento, que eram compostos/as de importantes referências nacionais e internacionais do campo da Educação Popular – como pode ser constatado na Figura 53.

Figura 53 – Entrevista com a professora Helena Maria Scherlowski Leal David, realizada no contexto do III Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2016).

Em 2018, assumi o papel de discente bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da UFPB, participando de uma pesquisa que tinha como seu objetivo, reconstituir a história e a memória da Educação Popular no estado da Paraíba, com ênfase para a trajetória de atores e atrizes com significativas e fundamentais contribuições para a Educação Popular. Nesse sentido, entre alguns/algumas educadores/as populares que haviam sido entrevistados/as, à época, figuram: Alder Júlio Ferreira Calado, Eymard Mourão Vasconcelos, José Francisco de Melo Neto, Maria Valéria Rezende, Severino Bezerra da Silva e Maria do Socorro Borges.

No final do ano de 2018, conclui o Curso de Nutrição, apresentando como Trabalho de Conclusão de Curso, um estudo bibliográfico em que busquei analisar publicações científicas (artigos em periódicos, dissertações e teses) que abordavam a temática da Extensão Popular, com a ótica de desvelar quais estados brasileiros estavam implicados com a produção de

reflexões nesse campo e, quais eram as concepções de Extensão Popular explicitadas em tais produções.

Desse modo, foi a partir da minha experiência com os trabalhos de Extensão Popular, inicialmente, com a minha prática local (com o Programa PINAB) e, posteriormente, com outras experiências que tive por meio de diferentes articulações, em que fui conhecendo mais sobre a diversidade de possibilidades de atuação extensionista na ótica da Educação Popular, de maneira mais expressiva no setor saúde; mas não estando restrito a essa, na medida em que, fui conhecendo pessoas que desenvolviam trabalhos de Extensão Popular em outras áreas. Principalmente, ao participar e/ou ao atuar na organização de cursos de formação, eventos, minicursos, oficinas e rodas de conversa, entre outras várias oportunidades.

Pode-se dizer que, no decorrer de todo esse processo e vivência, eu fui também aprendendo a compreender e a praticar a Nutrição de forma integrada com a multifacetada e complexa teia de elementos que compõe a vida, e que se imbricam ao ato de se alimentar. Aprendi a perceber a alimentação dando a real importância aos contextos social, político, econômico, cultural e ambiental a que as pessoas estão inseridas. Sem esquecer de que, a alimentação deve ser entendida e defendida como um direito humano – tal como assegurado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 2006; 2010a; 2010b) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos –, o qual, mesmo estando resguardado em documentos oficiais, em sua concretude, tem sido historicamente desrespeitado.

Nessa acepção, aprendi que, no trabalho do/a profissional da Nutrição, é crucial o entendimento de que, quando lidamos com a alimentação das pessoas, estamos lidando com algo central na vida dessas, e que, isso (o ato de alimentar-se) não é e nem deveria ser, um privilégio de poucos/as. Por esse ângulo, ao reconhecer a alimentação enquanto um direito humano, aceitar que esse direito permaneça sendo sistematicamente violado, é consentir com o sofrimento e a desumanização de uma parcela significativa da população brasileira. E, nesse caso, é fundamental ter em vista de que, a nossa luta, não deve restringir-se apenas à pretensão da efetivação desse único direito, deixando que outros direitos continuem sendo sistematicamente violados. É preciso o empenho para que direito humano algum seja violado, pois, o que está em questão, é a defesa da vida humana em sua integridade/plenitude.

Em verdade, ao longo dessa minha trajetória na Graduação em Nutrição, estando envolvido com a Extensão Popular (na prática e na teoria), eu fui cada vez mais me descobrindo, e, foi aí que, eu passei a enxergar a docência de uma forma diferente: como uma prática atraente, envolvente, contextualizada, crítica e socialmente comprometida. E, foi no decorrer desse processo, que eu percebi que era exatamente isso que eu queria fazer: ser docente no ensino

superior, e ter a Educação Popular como pressuposto orientador de tudo aquilo que eu desenvolvesse ao trabalhar questões relativas à alimentação, à nutrição e à saúde.

A partir dessa descoberta, reconheço que, o desejo por seguir a carreira acadêmica, se fixou em mim; e a intenção de cursar o mestrado, foi se tornando parte de meu projeto de vida. Nesse sentido, não poderia ser um mestrado em uma área qualquer, mas com certeza no campo da Educação Popular. Se o meu desejo era o de aprofundar os meus conhecimentos sobre a Educação Popular, e desenvolver ações de pesquisa alinhadas com essa perspectiva, o PPGE/UFPB era o lugar certo para isso. Por essa razão, a opção por tentar ingressar no PPGE, passou a estar entre as minhas conjecturas. Pode-se dizer que, eu me descobri um docente “em construção”, e decidi apostar todas as minhas fichas nisso.

Confesso que, em certas situações, algumas pessoas chega(va)m a me questionar, pelo fato de ter me formado em Nutrição e, buscar ingressar no mestrado em Educação, almejando tornar-me docente. Como se, ao concluir o Curso de Nutrição, eu tivesse que, exclusivamente, atuar na área da clínica. O que revela uma visão reducionista da Nutrição e da atuação do/a nutricionista, circunscrevendo a Nutrição ao âmbito da clínica – exprimindo não uma concepção da clínica de forma “ampliada”, mas da clínica limitada à “prescrição” de dietas. O que incorre em muitos equívocos, na medida em que, a “nutrição clínica” é muito mais do que “dietas”, e, a atuação da Nutrição, vai muito além da “clínica”.

Nesse tocante, conforme especificado pela própria Resolução nº 600, de fevereiro de 2018, do Conselho Federal de Nutricionistas (BRASIL, 2018), no seu Artigo 2, dentre as áreas de atuação do/a nutricionista, destaca-se, em seu item 6, a *docência* – o que inclui o trabalho com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Isto é, não há dilema ou contrariedade alguma no fato de, eu me formar em Nutrição, e, pensar e buscar exercer a docência.

De fato, eu tenho incorporado ao meu entendimento, a necessidade e a importância de que o/a profissional da Nutrição (o que também vale para os/as demais profissionais de saúde) compreenda o seu papel enquanto educador/a. Principalmente considerando que, no contexto do trabalho em saúde, a questão do fenômeno educativo tem sido enfatizada como central, não só na perspectiva da formação permanente dos/as profissionais, mas, em especial, na relação entre profissionais e usuários/as – o que pode se dar em uma relação mais individualizada (na consulta clínica, por exemplo), como em um contexto coletivo (como ocorrem em grupos com idosos/as, com gestantes, com pessoas com hipertensão arterial sistêmica e *diabetes mellitus*, entre outros casos e situações).

De tal modo, tenho partido de uma concepção ampliada do fenômeno educativo, o que não o restringe apenas às ocasiões “formais”, como por exemplo, na escola ou na universidade.

Por esse ângulo, entendo que o processo de ensino-aprendizagem perpassa as diferentes práticas e relações sociais que as pessoas estabelecem, estejam essas conscientes disso ou não. Em diferentes lugares e, a todo tempo, estamos aprendendo e/ou ensinando algo a alguém. Então, se toda interação apresenta uma dimensão educativa, o nosso trabalho como nutricionistas – em que precisamos, constantemente, estabelecer diálogos com as pessoas que pretendemos orientar nutricionalmente – também o é.

Ademais, apenas com o intuito de ilustrar, dentre algumas das lições que a Educação Popular (por meio da Extensão Popular) me ensinou, e, que, eu percebo como pressupostos orientadores fundamentais ao trabalho com a alimentação e a nutrição (o que não se circunscreve apenas ao campo da Nutrição, mas que abarca o trabalho em saúde como um todo; aplicando-se, inclusive, à docência), estão: a) respeitar e valorizar a cultura popular e os saberes da experiência; b) estabelecer processos e procedimentos horizontalizados e dialógicos; c) promover o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autonomia; d) colaborar com o aprimoramento da capacidade de analisar criticamente a própria realidade, problematizando-a (porém, não com a ótica apenas de compreendê-la, mas, sobretudo, de transformá-la; assim, busca-se melhor compreender para atuar sobre essa); e) apoiar a caminhada de cada pessoa em busca de *ser mais*, na efetivação da humanização.

No ano de 2019, ocorreu o meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação, do PPGE/UFPB, estando vinculado à linha de pesquisa de Educação Popular (ver Figura 54). Esse primeiro ano como discente do mestrado, foi bastante intenso, tanto pelas atribuições que eu precisei desenvolver – cursar os componentes curriculares obrigatórios e atuar como representante discente no Colegiado do PPGE, além das outras atividades que eu já executava, junto ao Grupo EXTELAR (como exposto na Figura 55) e demais espaços em que estava inserido, tudo isso sem contar com apoio financeiro de bolsas –, quanto pelo contexto social, político, econômico, cultural e ambiental que o Brasil encetou a vivenciar com a gestão de Jair Messias Bolsonaro como presidente da República⁵.

⁵ Em 2019, Jair Messias Bolsonaro assume como presidente da República Federativa do Brasil e, dá início a um mandato repleto de ações de desmonte e de retrocessos significativos. Dentre algumas das várias iniciativas nocivas tomadas pelo Governo Federal, de 2019 a 2020, podem ser elencadas: 1) A publicação de um decreto que desestruturou os espaços institucionais de participação e de controle social, por parte da sociedade civil, com a extinção de centenas de colegiados (conselhos, comissões, comitês, fóruns etc.), em que, para citar apenas alguns, figuravam: a) o Conselho Nacional de Meio Ambiente; b) o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; c) o Conselho Nacional dos Povos Indígenas; d) o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros; e) a Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo; dentre muitos outros; 2) Liberação recorde de comercialização e uso de agrotóxicos no território brasileiro, passando de mais de 400 novos produtos aprovados (muitos desses com sua comercialização proibida em outros países); 3) A reforma da previdência, que entre as suas questões mais funestas, estão: a) a possibilidade de redução do valor do benefício de prestação continuada; b) o aumento do tempo de

Figura 54 – Comemoração do aniversário da Profa. Aline Maria Batista Machado, na aula da disciplina Seminários em Educação Popular, no PPGE/UFPB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Figura 55 – Atividade do Grupo de Pesquisa EXTELAR, na Escola Viva Olho do Tempo, em João Pessoa-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

contribuição mínimo (para 20 anos, os homens, e, 15 anos, as mulheres) e máximo (para 35 anos, os homens, e, 30 anos, as mulheres) para que se possa ter direito a aposentadoria integral, sendo os homens, com a idade mínima de 65 anos, e as mulheres, com a idade mínima de 62 anos; c) retirada, da Constituição da República, da obrigatoriedade do aumento anual do valor das aposentadorias; d) redução do valor da pensão por morte; entre outras; 4) A desestruturação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e do Instituto Chico Mendes de Conservação do Meio Ambiente, entre outras na área ambiental; 5) A ineficácia na área da Educação, em que, entre as várias ações perniciosas, figuraram: a) erros na correção das provas do ENEM; b) não aprovação de proposta para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; c) bloqueio de verbas das universidades e institutos federais; d) cortes nas bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado *stricto sensu*); e) alteração no rito democrático de eleição e escolha dos/as reitores/as das instituições de ensino superior públicas federais, ferindo a autonomia universitária; dentre outras várias.

Evento que repercutiu, sobremaneira, em minha saúde física e mental (inclusive, desencadeando ansiedade e somatizações), tendo em vista que eu estava, justamente, me organizando para apostar na construção de uma carreira acadêmica e, o que se seguiu, foi o empenho do Governo Federal na precarização e desestruturação da atividade docente, e, um conjunto de ataques às universidades públicas. Assim, observava-se um processo de desvalorização da ciência brasileira, mas, sobretudo, das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, que são áreas que, historicamente, sempre estiveram ocupando a linha de frente da crítica às formas hegemônicas de dominação, e, ao modelo de sociedade e à ideologia que lhe sustenta, justifica e naturaliza.

Nesse primeiro ano de estudos no mestrado, confesso que todos os debates empreendidos, nas diferentes disciplinas que cursei, incontestavelmente, despertaram o meu interesse; pois, mesmo tendo formação na área da saúde (especificamente, na Nutrição), há alguns anos, eu alimentava certa afeição pelo campo das Ciências Sociais e Humanas. O que evidenciava e sinalizava, o motivo central de eu ter buscado cursar o mestrado em Educação, e não em outra área.

Além do mais, a minha área de inserção, tem sido a de Saúde Coletiva/Saúde Pública, que é um campo que trava o diálogo entre as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, bem como por ser esse, o espaço em que, historicamente, se constituiu a perspectiva da Educação Popular em Saúde – de modo que, em todas as aulas e discussões, surgiam pontos relacionados com algo que gosto de conversar e discutir a respeito, tais como: abordagem socio-histórica do Brasil e da América Latina, constituição e desenvolvimento do campo teórico-prático da Educação Popular, metodologia da pesquisa e crise dos paradigmas científicos, entre outros temas.

Nesse período, mesmo estando longe da prática extensionista, porventura de estar cursando as disciplinas do mestrado, fui voltando paulatinamente a me aproximar da Extensão, de modo que, elaborei juntamente com companheiros/as da ANEPOP, uma proposta de grupo temático (sobre Extensão Popular), a qual foi aprovada para o 8º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde, evento organizado pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) – que foi realizado em 2019, na cidade de João Pessoa-PB. De tal modo, acabei assumindo a função de um/a dos/as coordenadores/as do grupo temático, intitulado de *Extensão e educação popular: estratégias de enfrentamento para a garantia do Direito à Saúde e do Bem Viver*. Além de ter sido convidado a participar como expositor, em algumas mesas redondas – como pode ser constatado na Figura 56.

Figura 56 – Mesa Redonda realizada no 8º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Ainda em 2019, surgiram algumas oportunidades que fizeram com que eu voltasse a me aproximar do PINAB, em razão de ter sido convidado a ministrar um processo formativo interno do Programa, abordando sobre os aspectos teórico-metodológicos da roda de conversa; assim como fui convidado para apoiar, junto com uma companheira do mestrado, a realização de algumas oficinas de formação que o PINAB estava promovendo, as quais consistiam em, propiciar a introdução ao estudo e, o aprimoramento da reflexão e do entendimento de atores/atrizes sociais, acerca da perspectiva da Educação Popular – como pode ser verificado nas Figuras 57 e 58.

Figura 57 – Oficina sobre Educação Popular, realizada pelo Programa PINAB em um Assentamento situado no município de Mari-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Figura 58 – Oficina sobre Educação Popular, realizada pelo Programa PINAB na cidade de Campina Grande-PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

No período de 2019, é relevante assinalar que, ainda contribui, enquanto representante da ANEPOP, com o processo de organização do VI Encontro Nacional de Educação Popular e Saúde, que foi realizado no início do ano de 2020, no município de Paranaíba-PI. Sendo esse, um evento construído a partir da parceria entre a Rede de Educação Popular em Saúde (REDEPOP), o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da ABRASCO, a ANEPS e a ANEPOP. Infelizmente, em razão de questões financeiras, eu acabei impossibilitado de participar presencialmente do evento.

Em 2020, voltei a atuar no Programa de Extensão PINAB, dessa vez, desempenhando o papel de apoio pedagógico e, mesmo eu já tendo cursado e concluído as disciplinas exigidas no mestrado, certas dificuldades foram se sobressaindo para a consecução do processo formativo no curso, com o advento de uma pandemia mundial, ocasionada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, e, em razão do contexto atual em que o Brasil se encontra, especialmente, pela situação imposta em decorrência das limitações colocadas pelas medidas de enfrentamento à pandemia da *Coronavirus Disease* (COVID-19), que têm, até o presente momento, a adoção de ações de isolamento e distanciamento físico como parâmetros mais eficazes para a possível contenção do número de contágios, e, diminuir a propagação do vírus, como difundido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e por outras entidades científicas do setor saúde de âmbito nacional e internacional (AQUINO et al., 2020; FIOCRUZ, 2020; OPAS, 2020a).

O momento que estamos vivenciando, tem sido algo inédito para todos os sujeitos de nossa geração. Acrescenta-se a isso que, para muitas pessoas, seja por sua profissão, ou, por determinada situação em que se encontra(va)m, incorreu-se a impossibilidade de realização apropriada da iniciativa de distanciamento físico preconizada, pois, como oportunamente destacado por Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 45): “Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros, e imposible para un vasto grupo de cuidadores, cuya misión es hacer posible la cuarentena para toda la población”.

Inclusive, tal situação desencadeada pela COVID-19, tem acentuado ainda mais as condições de vulnerabilidade a que certas populações se encontravam, precedentemente, por razões de gênero, de raça e de classe social (SANTOS, 2020). Não obstante, para os sujeitos que fazem parte de certos grupos sociais, como denunciado por Boaventura de Sousa Santos (2020), o contexto de confinamento evidenciou, de forma explícita e drástica, as distinções entre determinados grupos populacionais, e, tem incidido, sobremaneira, no agravamento do sofrimento, da discriminação, da exclusão social e das injustiças.

Entre alguns indivíduos que se encontram nesse quadro crítico, podem ser destacados:

a) as mulheres: devido à sobrecarga de atividades laborais caseiras, ao machismo e à violência doméstica;

b) os/as trabalhadores/as que vivem em circunstâncias de precarização e/ou de informalidade: que o trabalho em casa, é algo impraticável; e, que, a qualquer momento, podem perder seus empregos; o que é agravado pelo fato de que, muitos/as desses/as não contam com amparo financeiro algum;

c) os/as moradores/as das favelas: que não têm habitação adequada, que vivem em áreas sem saneamento básico etc., estando expostos a outras doenças (além da COVID-19), como a dengue, por exemplo;

d) as pessoas em situação de rua: que não têm onde morar, que não têm nem mesmo acesso à água e à sabão para manter as precauções de higiene etc.;

e) os/as imigrantes e/ou refugiados/as: que não têm documentos e, estão destituídos de cidadania e de direitos;

f) as pessoas com deficiência: que para além das dominações de raça, gênero e classe, são também alvos do “capacitismo”, que os/as discriminam por meio do não reconhecimento de suas necessidades especiais, inviabilizando o seu acesso e as condições apropriadas para que esses/as possam usufruir dos mesmos direitos que as outras pessoas desfrutam;

g) os/as idosos/as: tanto aqueles/as que ainda residem e convivem com os seus/suas familiares, mas, sobretudo, aqueles/as que vivem em instituições de longa permanência, que em caso de propagação do vírus, efetivamente, se transformam em locais de alto risco.

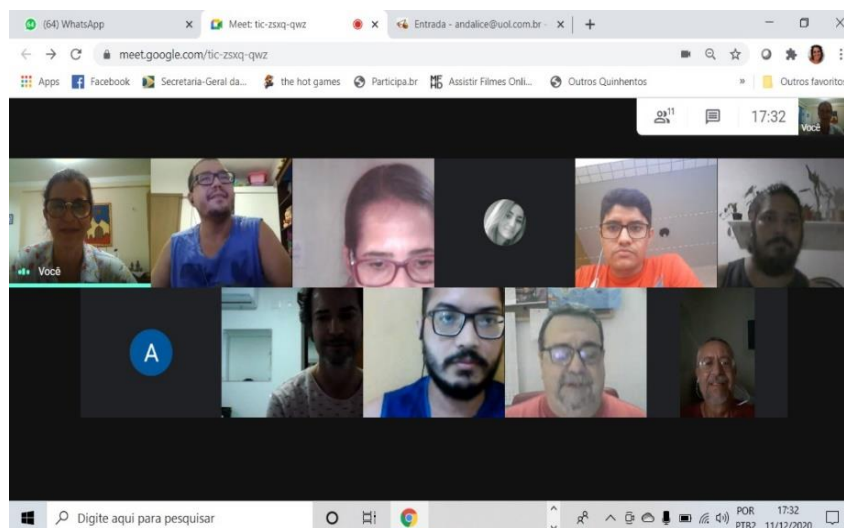
No meu caso, devido à UFPB ter paralisado as atividades presenciais, e, ter decidido dar continuidade aos trabalhos de forma remota, isso possibilitou-me estar em casa, levando em conta de que, as ocupações restantes do Curso de Mestrado, poderiam ser desempenhadas de casa – como as reuniões do Colegiado do PPGE, as reuniões do Programa PINAB (ver a Figura 59), as atividades e reuniões do Grupo de Pesquisa EXTELAR (como exposto na Figura 60), os encontros de orientação, o processo de escrita e correção de artigos e a construção da dissertação.

Figura 59 – Reunião virtual do Programa PINAB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2020).

Figura 60 – Reunião virtual do Grupo de Pesquisa EXTELAR



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2020).

No entanto, é importante evidenciar que, essa situação, não foi tão simples assim, pois, houve uma sobrecarga de tarefas e obrigações, de modo que, esse regime de *home office*, tem feito com que uma certa parcela das pessoas trabalhem muito mais do que antes – não sendo o meu caso, uma exceção. O que se soma ao fato de que, o próprio contexto de atuação e de relações virtuais, em si, são bem mais exaustivos, e, têm repercutido na acentuação do desgaste físico e mental.

Ademais, devido ao fechamento das unidades escolares, a minha filha (Aurora, que agora, tem 4 anos de idade), que antes passava os períodos da manhã e da tarde no Centro de Referência em Educação Infantil (o que, em alguns lugares e regiões, é mais conhecido como “creche”), agora tem passado o dia inteiro em casa. Esse fato, por si só, já exigiu de minha parte e da minha companheira Janaína, que ao longo do dia, dispensássemos mais atenção e cuidado com a nossa filha. Tal questão, incidiu diretamente na dificuldade de conseguir trabalhar com certa disciplina e regularidade, pois, desenvolver uma pesquisa e escrever uma dissertação, exige tempo, empenho, dedicação e muita concentração.

Se acrescentarmos a isso, o elemento circunstancial de que estamos passando por uma situação de emergência sanitária global, a questão complica ainda mais, em virtude da aflição permanente que nos atinge ao observar o aumento constante do número de contágios e de vítimas da COVID-19. Preocupação que se agrava, pelo fato de que, a minha mãe, é uma pessoa idosa (com 65 anos) e com comorbidades (é portadora de *diabetes mellitus* e de hipertensão arterial sistêmica). Desassossego que se amplifica, em decorrência de que, vários são os casos de pessoas que infelizmente faleceram, mesmo não fazendo parte do grupo que tem sido considerado como de “maior” risco. O que aflige e provoca momentos de angústia e situações de ansiedade. Principalmente porque, uma pessoa da família de minha companheira, bastante estimada por ela e por mim, faleceu, lamentavelmente, devido à COVID-19; sem esquecer das várias outras pessoas conhecidas que também perderam suas vidas.

Além de tudo, um outro aspecto sobressalente dessa pandemia, que merece a devida atenção, é o salientado por Boaventura de Sousa Santos (2020), em virtude do fato de que, o crescente avanço do coronavírus, tem incidido em uma onda de *fake news* e de desinformação, na propagação de teorias conspiratórias – resultando no que se tem cognominado de *infodemia*⁶

⁶ O termo *infodemia*, serve para designar “um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa” (OPAS, 2020b, n.p).

(ZAROCOSTAS, 2020) –, no fortalecimento de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas, na disseminação e instauração de uma situação de medo generalizado – precipuamente, por ser, esse “inimigo”, o vírus, invisível.

Na leitura de Alder Júlio Ferreira Calado (2020) e Boaventura de Sousa Santos (2020), diferentes países – entre esses, o Brasil, os quais têm sido governados por partidos políticos de extrema-direita ou da chamada direita neoliberal – têm falhado sistematicamente no enfrentamento da pandemia da COVID-19, em consequência das atitudes tomadas (o que também inclui, obviamente, as não tomadas) por seus dirigentes, tanto desqualificando as recomendações das entidades científicas da área da saúde, quanto na ocultação ou, até mesmo, distorção de informações, bem como pela minimização e desdenho dos efeitos da pandemia.

Não obstante, observasse o exacerbado zelo de determinados setores políticos e econômicos, para com a “saúde” da economia, em detrimento do cuidado com a vida de uma parcela significativa da população, a qual tem se tornado “descartável” frente aos anseios de tais grupos em resguardar a economia (CALADO, 2020; KRENAK, 2020; SANTOS, 2020). Todavia, não são quaisquer corpos os “alvos” favoritos dessa política, pois, há aqueles que são mais valorizados e, outros que são negligenciados em sua proteção, como é o caso das mulheres, dos/as indígenas, dos/as afrodescendentes, dos/as idosos/as, das pessoas com deficiência e dos/as trabalhadores/as precarizados/as (SANTOS, 2020).

A esse respeito, é significativo dar ênfase ao discorrido pelo líder indígena brasileiro Ailton Krenak (2020, p. 10-11):

Vemos algumas pessoas defenderem a manutenção da atividade econômica, dizendo que “alguns vão morrer” e é inevitável. Esse tipo de abordagem afeta as pessoas que amam os idosos, que são avós, pais, filhos, irmãos. É uma declaração insensata, não tem sentido que alguém em sã consciência faça uma comunicação pública dizendo “alguns vão morrer”. [...] Pois alguém que fala isso está pronunciando uma condenação, tanto de alguém em idade avançada, como de seus filhos, netos e de todas as pessoas que têm afeto uns com os outros. Imagine se vou ficar em paz pensando que minha mãe ou meu pai podem ser descartados. Eles são o sentido de eu estar vivo. Se eles podem ser descartados, eu também posso.

Para Alder Júlio Calado (2020), a pandemia da COVID-19 tem possibilitado que, uma parte da população brasileira, perceba dimensões antes não visibilizadas e, inclusive, negadas por alguns grupos detentores de poder econômico e político, as quais expõem as vísceras do sistema capitalista, em sua face ultraliberal, que vive a conclamar a necessidade de “Estado mínimo”. Na visão desse autor, o atual contexto, coloca em xeque as medidas deletérias que vêm sendo impostas, e, as suas consequências; sobretudo no âmbito da saúde pública, que tem sido marcada por desinvestimentos e pelo desmonte do sistema de saúde brasileiro.

Em realidade, essa situação tem desnudado e posto em ênfase, o que Achille Mbembe (2018) denominou de *necropolítica*, que é a forma pela qual o poder de morte é administrado por determinados governos, em sociedades modernas capitalistas, permitindo ou restringindo o acesso de certas populações às condições minimamente necessárias para a sua sobrevivência. O conceito de necropolítica, tem como base a ideia de que, a reprodução e a sobrevivência do sistema capitalista, está sustentada em processos de exclusão e na constituição de regiões em que, a morte de determinadas pessoas e grupos, ocorrem assentidas pelo Estado.

Agora, enquanto estou escrevendo esse memorial, a COVID-19 já infectou mais de 170 milhões de pessoas, e, interrompeu a vida de mais de 3,54 milhões. No Brasil, estamos oficialmente atingindo um contingente de 16,5 milhões de pessoas contaminadas, e, ultrapassando a marca de mais de 461 mil pessoas mortas pela COVID-19.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E TÉCNICOS

1.3.1 Detalhes metodológicos

Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que efetivou-se a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica, do tipo “estado da arte”. O material empírico do presente estudo, foram as dissertações e as teses sobre Extensão Popular produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, as quais foram trabalhadas por meio da técnica da leitura manual (do tipo informativa), orientada por um roteiro. Em relação ao método adotado para orientar o seu processo de construção, recorreu-se ao materialismo histórico-dialético, e, o referencial teórico-epistemológico que orientou a análise, a interpretação e a discussão dos dados produzidos, fundamentou-se nos aportes de autores/as da Educação Popular.

1.3.1.1 Abordagem qualitativa

No presente estudo, adotou-se a abordagem qualitativa dos dados, por essa ser a que melhor viabiliza a captação e a compreensão dos processos sociais, relações, crenças, representações, valores e percepções, levando em consideração a interpretação das pessoas sobre aquilo que elas sentem e pensam, a qual pode, também, ser empregada na análise de documentos e de discursos (MINAYO, 2010). Conforme Minayo (2010), esse tipo de abordagem oportuniza, no decorrer da investigação, a configuração de abordagens atualizadas, assim como a revisão crítica e, a (re)criação de conceitos e categorias, podendo essa ser aplicada

tanto para a estruturação de novas hipóteses, quanto para a composição de variáveis e indicadores.

De acordo com Minayo (2010), a abordagem qualitativa no campo das ciências sociais (o que também inclui as ciências humanas), possui certas especificidades; de modo que, é relevante compreender que, o fenômeno que está sendo alvo de investigação, apresenta um conjunto de aspectos, os quais precisam ser devidamente considerados, em virtude do seu “indissociável imbricamento entre subjetivo e objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações” (MINAYO, 2010, p. 60).

Por essa razão, Minayo (2010) assinala a importância do processo de *objetivação* na consecução da pesquisa qualitativa; uma vez que, esse, deve oportunizar o reconhecimento da complexidade inerente ao fenômeno que está sendo analisado. Para tanto, deve-se buscar teorizar, (re)olhar criticamente e trabalhar com base em categorias e conceitos congruentes com o objeto estudado, assim como fazendo uso de técnicas que sejam apropriadas para lidar com o fenômeno de forma contextualizada e, levando em consideração as suas especificidades.

Segundo Minayo (2010), a realização do processo de objetivação, garante ao/a pesquisador/a maior confiabilidade em seu trabalho, uma vez que, tal procedimento o/a permite:

[...] repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas exige buscar formas de reduzir a incursão excessiva dos juízos de valores. Os métodos e técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e de tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica de seu trabalho e, de outro, a agir com instrumentos que lhe indicam elaborações mais objetivadas (MINAYO, 2010, p. 62).

1.3.1.2 Pesquisa bibliográfica do tipo “estado da arte”

Para Gil (2002), as pesquisas bibliográficas, são aquelas construídas exclusivamente a partir de materiais previamente elaborados, como livros, capítulos de livros, artigos de periódicos científicos, dissertações e teses, em que o/a pesquisador/a pode recorrer, por exemplo, com o intuito de obter/conhecer diversificadas leituras/interpretações em torno de um tema ou problema.

Na acepção de Salvador (1982), as pesquisas bibliográficas, podem ser constituídas a partir de *fontes* (decorrentes da consulta a documentos originais primários) ou *subsídios* (que referem-se a análise de publicações correntes, ou, de produções clássicas e de referência de uma determinada área). Conforme caracterizado por esse autor, as investigações bibliográficas elaboradas com base em *subsídios*, são classificadas como *estudos recapitulativos*, os quais podem, também, ser discernidos como estudo de atualização, estudo de revisão, revisão de

conjunto, dentre outros. Em geral, uma pesquisa bibliográfica enquadra-se dentro dessa categoria, quando visa trabalhar com base em um tema específico, objetivando reunir, analisar e discutir informações que já foram anteriormente publicadas.

Não obstante, para a caracterização do presente estudo, como sendo do tipo “estado da arte”, apoiamo-nos nos estudos e na discussão travada por Pereira (2013), que distingue as pesquisas designadas de “estado da arte”, das intituladas de “estado de conhecimento”. Segundo esse autor, a distinção entre essas duas abordagens, se dá em razão de que:

[...] o “estado do conhecimento” é uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador, enquanto o “estado da arte” consiste na própria totalidade da pesquisa, com fim em si mesma. [...] o “estado do conhecimento” é uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo. E o “estado da arte”, por sua vez, corresponderia a uma metapesquisa: uma pesquisa sobre a pesquisa, cujo objetivo fundamental consiste no mapeamento da produção de conhecimento em determinada área (PEREIRA, 2013, p. 223).

Como na presente dissertação, trabalhou-se com o levantamento das produções acadêmicas do PPGE da UFPB, que estão de alguma forma relacionadas com a Extensão Popular – fosse como objeto de estudo, e/ou a partir da Extensão como *locus* do fenômeno a ser estudado, e/ou como meio de interlocução com a fonte dos dados a serem trabalhados –, com o intuito de inventariá-las e descrevê-las, bem como buscando compreender as tendências, as ênfases, as opções teóricas e metodológicas, procurando aproximar ou até mesmo desvelar as suas diferenciações; vislumbra-se que esta pesquisa, está em conformidade com o que Pereira (2013) identificou como “estado da arte”.

Segundo Pereira (2013), a composição do “estado da arte” de um determinado tema, exige que o/a pesquisador/a debruce-se e empenhe-se no trabalho de mapear, analisar e discutir as publicações que tratam do seu tema de interesse. Para esse autor, é fundamental que, o/a pesquisador/a não se limite apenas a buscar identificar as produções, mas que o/a mesmo/a procure analisá-las e categorizá-las, evidenciando as múltiplas possibilidades de abordagem de um dado objeto, os seus possíveis enfoques e perspectivas.

A esse respeito, Ferreira (2002) assinala que, no decorrer desse processo, o/a investigador/a deve procurar respostas orientando-se a partir de questões do tipo: “quando?”, “onde?”, “quem?”, “o quê?” e “o como?” desenvolveu-se a produção de tais pesquisas. Com base nessa colocação de Ferreira (2002), Pereira (2013) esboça as seguintes perguntas – como forma de dar suporte a essa atividade:

- a) Que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares?
- b) De que formas e em que condições têm sido produzidas certas

dissertações, teses, publicações e comunicações? c) Quais são os temas mais focalizados? Como eles têm sido abordados? d) Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições e a pertinência dessas publicações para a área? e) Onde foram produzidas? Em que dialogam com a sua proposta? (PEREIRA, 2013, p. 223).

Segundo Gil (2002), entre as vantagens da modalidade da pesquisa bibliográfica, está a possibilidade do/a investigador/a conseguir cobrir um conjunto profuso de fenômenos, o que, em alguns casos, não se conseguiria atingir de forma direta. Em situações como essa, a pesquisa bibliográfica propicia uma visão mais ampliada do(s) evento(s) em questão. No entanto, como oportunamente lembrado por Gil (2002), entre as desvantagens da pesquisa bibliográfica, reside o fato de que se, as fontes secundárias consultadas apresentarem dados/informações processadas de maneira incorreta, o estudo bibliográfico se fundamentará em uma premissa equivocada, reproduzindo os seus erros e, quem sabe até, ampliando-os. Para tanto, como forma de diminuir a probabilidade disso ocorrer, é importante que o/a pesquisador/a esteja seguro/a de suas fontes bibliográficas, e atento/a às prováveis contradições e incoerências presentes nos materiais.

Na leitura de Lima e Mioto (2007), o trabalho com a pesquisa bibliográfica, exige do/a pesquisador/a uma postura de constante *vigilância epistemológica*, na medida que esse tipo de investigação demanda “um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamento e de interlocução crítica com o material bibliográfico” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Nesse sentido, é relevante que o desenho metodológico permita certa flexibilidade, e viabilize a realização de aproximações sucessivas ao objeto de estudo, proporcionando um movimento dialético no processo de apreensão e análise dos dados (LIMA; MIOTO, 2007).

Segundo Lima e Mioto (2007), a constituição de uma pesquisa bibliográfica não deve se dar de maneira aleatória, pois essa pressupõe a especificação e a ordenação de um conjunto de procedimentos, o que envolve as seguintes etapas: a) evidenciação do método científico; b) delineamento do desenho metodológico; c) exposição dos procedimentos adotados; d) apresentação e análise reflexiva dos dados.

1.3.1.3 *Materialismo histórico-dialético*

Historicamente, a concepção *dialética* tem apresentado diferentes utilizações e distinções conceituais. Assim, desde a Grécia Antiga, pensadores como Heráclito de Éfeso, Zenão de Eléia, Sócrates e depois Platão, passando posteriormente por intelectuais como

Immanuel Kant e Georg Friedrich Hegel, até chegar em Karl Marx, fizeram uso e referência à abordagem dialética, de modo que, a tal termo, foram incorporando-se certas peculiaridades (GADOTTI, 2003; MELO NETO, 2002a).

Ao longo desse trajeto, a compreensão do conceito de *dialética*, passou por um processo de desenvolvimento qualitativo e aprimoramento teórico-metodológico significativo, sobretudo a partir das contribuições do pensamento hegeliano, e, sucessivamente, do marxiano (GADOTTI, 2003; MELO NETO, 2002a). Não obstante, na presente dissertação, pretende-se abordar a concepção formulada a partir dos estudos de Karl Marx.

De acordo com Netto (2011), é comum observar a existência de certas confusões em torno das considerações de Marx acerca de seu método. Para esse autor, os/as próprios/as seguidores/as de Marx incidiram em equívocos, como o de reduzir o método de Marx, a um manual com um conjunto de regras – por alguns/algumas, conhecidas como “leis da dialética” – aplicáveis de maneira alheia à realidade e à sua concretude, sem levar em conta os aspectos sociais, culturais, políticos etc. Como se a execução de determinados passos, e, o cumprimento de um conjunto de etapas, pudessem garantir a primazia e a verossimilidade do conhecimento produzido.

Ainda, segundo Netto (2011), constata-se a ocorrência de distorções acerca das proposições de Marx – não se sabe se por desonestidade intelectual, ou, por uma interpretação equivocada –, restringindo seu método à noção de que, por meio de uma análise de caráter econômico, seria possível explicar os aspectos culturais, religiosos, políticos, dentre outros. Ademais, algumas pessoas realmente chegaram a conceber Marx como um intelectual “fatorialista”, com uma abordagem monocausalista da realidade, como se a partir de sua análise da história e da sociedade, o mesmo houvesse postulado que, o fator econômico se sobressairia como fator determinante e unilateral das condições sociais, políticas, culturais e ambientais. Implicando em uma concepção reducionista, que não se atém à observação da totalidade.

Como descreveu Florestan Fernandes (2008), para Marx, há um movimento dialético intrínseco a todas as coisas, que exprime seu desenvolvimento social de acordo com o seu tempo. De tal modo, o fator econômico se apresenta de uma determinada forma “típica”, justamente em razão de sua natureza social. De maneira que, como bem pontuou Fernandes (2008, p. 38): “O seu caráter histórico depende diretamente da totalidade das ligações que o articula à estrutura e à cultura de um povo em uma fase determinada de seu desenvolvimento no tempo”.

Inclusive, sobre essa questão, especificamente, vale reportar os comentários de Friedrich Engels (2008) ao assinalar que:

[...] todas as relações sociais e estatais, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as ideias teóricas que brotam na história somente podem ser compreendidas quando forem compreendidas as condições materiais de vida da época em questão e quando se conseguir explicar tudo aquilo por essas condições materiais (ENGELS, 2008, p. 276).

A esse respeito, o próprio Marx já comentava que, cada período histórico dispõe de seu próprio conjunto de leis, que tem sua validade circunscrita aos seus respectivos limites históricos. Em vista disso, Marx concebia em sua teoria social, a inexistência de leis que fossem definitivas e imutáveis. Para ele, havia tendências históricas que poderiam divergir e, inclusive, serem contestadas por tendências diferentes (FREDERICO, 2010; NETTO, 2011). Consoante a isso, Netto (2011) indica que:

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

Para Frigotto (2000), a proposta dialética de influência marxiana, busca a compreensão da essência (apreensão radical) da realidade, e, conforme o próprio Marx (2010a, p. 44), “ser radical significa agarrar a questão pela raiz”. Por esse ângulo, Netto (2011) aponta que, a partir da teoria marxiana, o objetivo do/a investigador/a, seria o de buscar enxergar além do aspecto fenomênico, exterior e empírico do objeto – levando em consideração de que, essa expressão da realidade não deve ser descartada, pois, a construção do conhecimento se inicia partindo do confronto com essa exterioridade. Mas, é crucial para o método dialético, a perspectiva de buscar apreender a essência do objeto – a sua estrutura e dinâmica interna. Sobre isso, parafraseando Karl Marx, Kosík (2002) comenta: “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p. 17).

Segundo Frigotto (2000, p. 75): “O desafio do pensamento – cujo campo próprio do mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real”. Para Marx, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento produz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, 2011, p. 45).

Por isso, como referido por Frigotto (2000), o método dialético de investigação da realidade deve ter como base uma atitude crítica, que vise superar a forma de pensar precedente; posicionando-se de modo crítico frente ao senso comum, procurando transpor a barreira ideológica. Na interpretação de Netto (2011), o proceder dialético deve se empenhar na conjugação de abordagens em uma perspectiva diacrônica (em seu caráter histórico) e sincrônica (em sua atualidade), desenvolvendo um tratamento crítico-analítico.

Na presente dissertação, o fenômeno da Extensão será abordado partindo dessa dialeticidade, compreendendo que, a relação entre universidade e sociedade, é expressão integrante do processo de contradição que embasa o modo de produção capitalista e o seu respectivo modelo de organização social. De tal forma, reconhece-se a não neutralidade da atividade extensionista, e evidencia-se a sua dimensão política, uma vez que, como trabalho social, contribui na formação de sujeitos, na construção de conhecimentos, na constituição de sociabilidades, no estabelecimento de relações e práticas sociais (e institucionais) que, dentro dos seus limites, podem estar voltadas para a manutenção do *status quo*, ou, até mesmo, direcionadas para influenciar na construção de uma outra sociedade. Isto é, como uma *prática social* com implicação *material* (como concebido pela abordagem marxiana), a qual possui uma historicidade, que revela a existência de diferentes compreensões e práticas, que são perpassadas por intencionalidades de caráter político-ideológicos e marcadas por contradições, as quais necessitam ser superadas para se transformar a realidade e alcançar a emancipação humana.

Pode-se delinear que, a abordagem dialética, se efetiva a partir da tríade: *tese*, *antítese* e *síntese* (fundamentando-se na perspectiva dialética de base hegeliana). Nesse sentido, com base nos estudos de Gadotti (1989; 2003) e Melo Neto (2002a), tais etapas podem ser exemplificadas dos seguintes modos: a) Tese (afirmação de uma ideia) → Antítese (negação da tese, ou, afirmação de uma ideia que se relaciona em oposição à tese) → Síntese (negação da antítese, ou “negação da negação”⁷, o que consiste na exclusão de determinados aspectos e, na conservação de outros considerados essenciais); b) Tese (como a realidade é) → Antítese (aquilo que a realidade ainda não é) → Síntese (aquilo que a realidade pode vir a ser); c) Tese (fenômeno) → Antítese (análise crítica do fenômeno) → Síntese (fenômeno acrescido de informações/reflexões); d) Real (concreto) → Abstrato → Concreto (pensado).

⁷ Como assinalado por Melo Neto (2002a), na abordagem dialética, a compreensão do conceito de negação, indica que “nega-se conservando”. A esse respeito, Marx (2010b) exemplifica da seguinte forma: “[...] em Hegel, a negação da negação não é a confirmação da *verdadeira essência*, precisamente mediante a negação da *essência aparente*, mas a confirmação da *essência aparente* ou da *essência estranhada* de si em sua negação ou a negação dessa *essência aparente* enquanto uma *essência objetiva* [...]. Um papel peculiar desempenha, por isso, o supracumir (*das Aufheben*), onde a negação e a conservação, a afirmação (*Bejahung*), estão ligadas. Assim, por exemplo, na filosofia do direito de Hegel, o direito privado supracumido = moral, a moral supracumida = família, a família supracumida = sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*), a sociedade civil supracumida = Estado, o Estado supracumido = história mundial. Na realidade (*Wirklichkeit*) continuam subsistindo direito privado, moral, família, sociedade civil, Estado etc.; apenas se tornaram *momentos*, existências e modos de existência (*Daseinsweisen*) do homem, que *não têm validade isolados*, se dissolvem e se engendram reciprocamente etc., *momentos do movimento*. Na sua existência efetiva, esta sua essência móvel está *oculta*. Manifesta-se, revela-se, em primeiro lugar, no pensar, na filosofia [...]” (MARX, 2010b, p. 130, grifos nossos).

Sobre esse movimento dialético do pensamento, que vai da *realidade concreta* ao *concreto pensado*, o próprio Marx (2008) expôs, a fim de ilustrar que:

[...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém, isso não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 2008, p. 260-261).

Diante do exposto, pode-se delinear que, a abordagem materialista histórico-dialética apresenta como princípios gerais orientadores da investigação:

a) A necessidade de buscar compreender a *totalidade*: partindo do pressuposto de que, *tudo se relaciona* – os fenômenos interagem e, se relacionam (entre si, e com o todo) por meio de uma *ação recíproca* –, conformando uma *totalidade* concreta; de modo que, para compreender uma determinada realidade, é imprescindível não ater-se exclusivamente ao fenômeno de forma isolada (em sua individualidade), mas em sua totalidade – até por que, ao estarem articulados, os elementos acabam adquirindo características que antes não possuíam – quando desarticulados do todo. Sobre isso, é importante ter em conta que, a soma das partes, também não expressa adequadamente a riqueza do conjunto (totalidade). Portanto, somente a partir de uma visão do geral, é que, se consegue a compreensão da devida importância de cada elemento na composição do todo, na medida em que, a realidade é constituída por um conjunto de relações (GADOTTI, 1989; 2003; KOSÍK, 2002; MELO NETO, 2002a)).

b) A percepção da existência de um *movimento* intrínseco a todos os fenômenos: compreendendo que, *tudo se transforma*; portanto, a realidade e todas as coisas, estão em um contínuo processo de mudança. Por esse ângulo, é preciso se ater à historicidade dos fenômenos em análise, e, aos sinais que indicam o sentido/direção do seu movimento de transformação. Por isso, compreende-se que, a realidade social pode *vir a ser* o que ainda não o é. De tal modo, a realidade é considerada como inacabada, e o fenômeno em observação/análise, é o resultado de um conjunto de conhecimentos e ações que, só por meio de seu desenvolvimento ao longo da história, foi capaz de criar as condições necessárias que tornam possível a existência do fenômeno que está sendo estudado (GADOTTI, 1989; 2003; MELO NETO, 2002a).

c) A constatação da presença de *contradições*: entende-se que, a transformação do mundo decorre da justaposição e da coexistência de forças opostas no interior de um

determinado objeto/fenômeno (conformando um embate entre os contrários); de modo que, um não subsiste sem o outro (o que indica a existência simultânea de *unidade* e *oposição*). Assim, configura-se o que tem sido delineado como *unidade e luta dos contrários*. Por isso, pela ótica da dialética, a *contradição* não deve ser considerada como mera oposição, mas, deve ser concebida como aspecto primordial de sua abordagem, sendo um princípio básico que aciona e garante o constante movimento de superação de determinada situação (GADOTTI, 1989; 2003; MELO NETO, 2002a).

Em tal sentido, pode-se destacar que, o método materialista histórico-dialético orienta o/a pesquisador/a a trabalhar com especial atenção para as características que explicitam as *contradições* e os *conflitos*, buscando compreender o fenômeno em seu *devir*, em seu *movimento histórico*, em sua *totalidade*; inclusive, na *unidade* que os *contrários* conformam, ultrapassando a *aparência* (sua face exterior, ilusória) e buscando apreender a sua *essência* (captando as determinações imbrincadas ao fenômeno), que lhe constituem como unidade do diverso, como síntese de múltiplas determinações que são socio-historicamente situadas (GADOTTI, 1989; 2003; KOSÍK, 2002; MELO NETO, 2002a). Na abordagem de Marx (2008), os fenômenos sociais são observados a partir de uma dupla perspectiva, quais sejam, como resultado (produto) e como razão (motivo) da ação humana. Por isso, desde uma perspectiva dialética, o/a investigador/a deve se empenhar para estar em constante diálogo com o real, entendendo-o como algo dinâmico, histórico e contraditório – isto é, em uma perspectiva ontológica.

1.3.1.4 Etapas e procedimentos técnicos

De acordo com Lima e Mioto (2007) – referenciando-se nos estudos de Salvador (1982) –, a pesquisa bibliográfica necessita, minimamente, para a sua consecução, da definição e realização de um conjunto de parâmetros, procedimentos e etapas; como, por exemplo, a definição do *parâmetro temático*, do *parâmetro linguístico*, das *principais fontes* e do *parâmetro cronológico*.

Na presente dissertação, o seu parâmetro temático foi a Extensão Popular. Como parâmetro linguístico, adotou-se o português, especialmente por levar em consideração de que, as produções elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, não são escritas em língua estrangeira. As fontes que subsidiaram a pesquisa, foram as dissertações e as teses produzidas no contexto do PPGE/UFPB. O parâmetro cronológico adotado, foi irrestrito; ou seja, não foi delimitado data/ano limite (mínimo ou máximo) de publicação.

A técnica utilizada no tratamento dos materiais, foi a *leitura manual*, do tipo *informativa*, que segundo Salvador (1982), possui em seus objetivos “constatar o que o autor do texto realmente afirma, os dados que oferece, as informações que dá” (p. 94), e “relacionar as informações do autor com os problemas para os quais o pesquisador procura solução” (p. 94). A leitura informativa, como disposto por Lima e Mioto (2007), tendo como fundamento a proposta de Salvador (1982), demanda a consecução de um conjunto de etapas subsequentes e complementares, quais sejam: a) *leitura de reconhecimento*; b) *leitura exploratória*; c) *leitura seletiva*; d) *leitura reflexiva-crítica*; e) *leitura interpretativa*.

Nesse caso, foi também elaborado um *roteiro*, para auxiliar e orientar o processo de leitura e análise do material, com base na proposta de Lima e Mioto (2007), contemplando informações relativas à *identificação da obra* (autoria, título, tipo de produção e ano de publicação), à *caracterização da obra* (objetivo da produção, natureza da abordagem, modalidade de pesquisa, tipo de pesquisa, procedimento(s) e técnica(s), tema, contexto, método, categoria(s) e referencial teórico) e às *contribuições da obra para o estudo*. A explicitação dos resultados obtidos e das informações levantadas, em todas as etapas do processo, estão expostas em Tabelas e Quadros. Como referido por Salvador (1982), em todas as etapas de leitura, é indispensável ao/à pesquisador/a ter em mãos perguntas ou questões, que o/a orientarão em busca de respostas ou de informações, de modo que esse/a não se disperse no processo de leitura.

No desenho metodológico do estudo, optou-se pelo uso da proposta intitulada por Mercado-Martínez (2004 *apud* LIMA; MIOTO, 2007) como *circular*, ou, de *aproximações sucessivas*, o que possibilita ao/à pesquisador/a mais flexibilidade no emprego dos procedimentos elegidos. Nessa perspectiva, concebe-se que o processo de coleta e análise dos dados, contribui significativamente na qualificação da definição do objeto de estudo, ao considerar que, as informações auferidas, são ainda provisórias, de modo que o/a investigador/a tem possibilidade de recorrer outras vezes mais ao material analisado, para obter dados adicionais. Assim, há determinados procedimentos que são estabelecidos anteriormente, ainda não fase preparatória do estudo, como também há outros procedimentos que vão sendo incorporados no decorrer do percurso de pesquisa, por razão de alguma motivação que o/a obrigue a retificar seu caminho.

Nesse estudo, para acessar as publicações que serviram como base para a sua execução – que nesse caso, foram constituídas de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento produzidas no âmbito do PPGE/UFPB –, recorreu-se à base de dados do Catálogo de Teses &

Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸, e ao Repositório Institucional da UFPB⁹, efetuando o levantamento das produções no período entre os meses de abril e outubro de 2020.

A escolha pelo uso dessas duas bases de dados, justificou-se em razão de se buscar ter acesso a uma maior abrangência de resultados, posto que, usualmente, escapam alguns resultados em tais processos de buscas, principalmente quando essas são efetuadas em uma única base de dados – o que pode ocorrer, às vezes, por motivo do período de publicação da produção, entre outros. À vista disso, por exemplo, constata-se que, ao realizar buscas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, pode-se encontrar e ter acesso a produções mais antigas que, muitas vezes, não estão disponíveis no Repositório Institucional da UFPB ou vice-versa.

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, foram utilizados os descritores “extensão popular” e “extensão universitária”, separadamente, e também aplicaram-se filtros referentes à instituição (UFPB), e, ao nome do Programa de Pós-Graduação (Educação). A busca no Repositório Institucional da UFPB, foi realizada com uso dos descritores “extensão popular” e “extensão universitária”, de forma separada, e, com os descritores “extensão universitária” e “educação popular”, combinados. Nesse caso, foram também utilizados filtros referentes à área de conhecimento (ciências humanas: educação) e ao tipo de documento (para distinguir as produções que eram referentes a dissertações e teses).

Como primeiro movimento de análise do material encontrado na busca executada no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e no Repositório Institucional da UFPB, foi efetuada uma *leitura de reconhecimento*, que caracteriza-se por uma rápida leitura, com objetivo de localizar e identificar os possíveis matérias que apresentem as informações pertinentes ao tema de estudo. Nesse momento, o/a pesquisador/a recorre às bibliotecas e às bases de dados, com a ótica de localizar as obras que abordam sobre o seu tema de interesse (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1982). Nos termos de Salvador (1982, p. 97): “A leitura de reconhecimento visa a certificar-se da existência ou não das informações de que se está à procura”.

Após essa etapa, realizou-se uma *leitura exploratória*, que se trata também de uma leitura rápida, almejando constatar se os materiais selecionados e as informações obtidas,

⁸ O Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, pode ser acessado a partir do seguinte link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

⁹ O Repositório Institucional da UFPB, pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://repositorio.ufpb.br>.

realmente correspondem aos interesses do estudo em questão. Essa etapa, exige do/a pesquisador/a certo conhecimento e domínio sobre o tema, assim como habilidade no manejo das produções em análise, uma vez que, esse é o momento em que o/a investigador/a terá que manusear as produções e ler títulos, resumos, palavras-chaves, sumários etc., para captar a presença de informações que correspondam aos objetivos delineados no estudo (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1982).

Como próxima etapa do processo, foi empreendida uma *leitura seletiva*, que visa determinar quais materiais, efetivamente, interessam para o estudo em questão, associando-os com os objetivos delineados pela pesquisa. Esse é o momento que o/a investigador/a passa a selecionar as informações consideradas como realmente pertinentes à pesquisa, identificando o que é significativo ou não (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1982). Nessa etapa, como especificado por Salvador (1982, p. 98):

A leitura seletiva pressupõe que se tenham presentes os propósitos do trabalho, pois não há seleção sem critérios de seleção. É possível que se volte mais vezes ao mesmo material, em cada ocasião com propósitos específicos distintos. São os propósitos distintos que determinam a importância e a significância dos materiais. Na leitura seletiva é necessário ter presente o propósito específico, evitando deter-se em itens que não contribuem para a finalidade proposta.

Em sequência, após a escolha dos materiais definitivos, iniciou-se a etapa de *leitura reflexiva-crítica*, que consistiu na análise e estudo crítico das produções, tendo como base orientadora, o roteiro e os critérios previamente estabelecidos para mapear, analisar e ordenar as informações presentes em cada produção. Nessa fase, o/a investigador/a busca compreender as afirmações e ponderações elaboradas pelos/as autores/as das produções, e o seu por quê (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1982), com a perspectiva de:

[...] elaborar uma síntese, que integre em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do autor do texto em análise. O critério que deve orientar esse estudo são as intenções, os propósitos e o ponto de vista do autor. Importa agora saber o que autor afirma e porque o afirma (SALVADOR, 1982, p. 99).

Por fim, procedeu-se com a *leitura interpretativa* dos materiais, sendo esse o momento em que o/a investigador/a procura relacionar as informações e considerações contidas nas produções, com a sua questão central de pesquisa. Ou seja, nessa etapa, interpreta-se as ideias dos/as autores/as e inter-relacioná-las com os objetivos do estudo do/a investigador/a (LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1982). Na compreensão de Lima e Mioto (2007), esse momento exige do/a pesquisador/a “um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador” (p. 41).

CAPÍTULO 2 – EXTENSÃO POPULAR: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICO-ONTOLÓGICA

2.1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ABORDAGEM DIACRÔNICA

Como colocado por Paula (2013), para compreender o surgimento da Extensão Universitária, é necessário observá-la como o produto de um período particularmente crítico da história, que ocorre posteriormente à consolidação da Revolução Industrial, quando a partir da imposição do sistema de produção exclusivamente capitalista, em meados do século XIX, acentuam-se movimentos contestatórios da ordem social estabelecida pelo capitalismo, tendo como protagonistas, os setores sociais subalternizados. Com esse cenário, vão surgindo diversificadas propostas e organizações, como forma de abrandar tais conflitos, atendendo (parcialmente) às reivindicações sociais da classe trabalhadora, porém, com o empenho de preservar os interesses dos grandes setores do capital.

Ao mesmo tempo em que eram lançadas críticas ao modelo de desenvolvimento capitalista, criavam-se condições para a implementação de um conjunto de políticas sociais que serviram como base para a constituição do que ficou conhecido como *Estado de bem-estar social* (o qual se difundiu entre o fim do século XIX e início do século XX¹⁰), tendo um papel crucial na solidificação da hegemonia capitalista nas nações centrais e, em alguns países situados na periferia do sistema. Somente dentro desse quadro, em que o Estado e outras instituições incumbidas de manter a ordem social, manifestavam interesse em ofertar ações políticas voltadas para satisfazer (ou, no caso, dirimir) as exigências das classes subalternizadas, é que a universidade, efetivamente, volta-se para a questão social (PAULA, 2013).

De acordo com Cananéa (2011), Fraga (2017), Jezine (2006), Melo Neto (2012), Nogueira (2001) e Paula (2013), as iniciativas de Extensão têm sua gênese na segunda metade do século XIX, no continente europeu, sendo promovidas por ocasião do desenvolvimento desencadeado pela Revolução Industrial, na perspectiva de propagar a educação, estendendo-a aos setores sociais menos favorecidos, principalmente aos/às trabalhadores/as. Ademais, é

¹⁰ Na década de 1880, na região da Prússia (que hoje, compõe parte do território da Alemanha), o primeiro-ministro Otto Von Bismarck (um dos atores responsáveis pelo processo de unificação da Confederação Germânica, que compreendia os impérios Austro-Húngaro e da Prússia, que se associaram e, culminaram na constituição do Império Alemão), é assinalado como uma das grandes figuras que contribuiu para a configuração desse tipo de concepção, após adotar uma série de medidas de “assistência” social, que visavam contornar o crescente avanço das ideias socialistas e socialdemocratas no território europeu. Não obstante, o processo de ampliação, intensificação e consolidação mundial dessa orientação sociopolítica, ocorreu, realmente, após a segunda guerra mundial.

pertinente destacar que, ao fazer-se uso do termo “trabalhador/a”, muitas vezes não se considera que, nesse período em específico, a classe trabalhadora era composta não apenas de pessoas adultas, mas também de crianças¹¹, que, diante do quadro social, político e econômico vigente na Europa do século XIX, eram forçadas a trabalhar para auxiliar no sustento de suas famílias; posto que, como explicitaram Marx e Engels (2008), em idos de 1848:

[...] quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é substituído pelo das mulheres e crianças. Diferenças de sexo ou de idade não têm mais qualquer relevância social para a classe trabalhadora. Só há instrumentos de trabalho, cujo preço varia conforme a idade e o sexo (MARX; ENGELS, 2008, p. 21).

Como marco dessas intervenções sociais, em que possibilitou-se a aproximação de grupos de intelectuais, com certa parte da população socioeconomicamente vulnerável de alguns países da Europa, distinguem-se as seguintes vertentes extensionistas: a) uma resultante das experiências efetivadas a partir das propaladas Universidades Populares, que eram constituídas por grupos autônomos de intelectuais – as quais tiveram relevância significativa em países como Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália, desenvolvendo uma gama de atividades, com o objetivo de possibilitar a “preparação” dos/as trabalhadores/as para enfrentar possíveis conflitos sociais, e aprimorar sua cultura de modo geral; b) uma outra decorrente de práticas que predominaram no território britânico, que, sem deixar de lado o campo social, designavam uma preocupação mais acentuada para com as atividades de divulgação literária, visitas a museus e excursões (JEZINE, 2006; PAULA, 2013).

Segundo Melo Neto (2012), em uma parte significativa do continente europeu, iniciaram-se vários movimentos – desempenhados por profissionais e instituições sociais, dentre elas, a universidade –, alimentados pelo ideário de que era preciso “levar” o conhecimento ao povo, por meio de diferentes ações. Desvelando, assim, a premissa que baseava tais proposições, fundada na alegação de que os sujeitos de origem popular, eram

¹¹ Com relação a isso, cabe evidenciar este excerto, retirado de *O capital*, em que Marx (2011b) discorre: “A manufatura de palitos de fósforo data de 1833, quando se inventou o método de aplicação do fósforo no palito. Desde 1845, essa manufatura desenvolveu-se rapidamente na Inglaterra e, depois de se espalhar pelas partes densamente povoadas de Londres, expandiu-se principalmente para Manchester, Birmingham, Liverpool, Bristol, Norwich, Newcastle e Glasgow, levando consigo o tétano, que, já em 1845, um médico de Viena detectara como doença peculiar aos fosforeiros. A metade dos trabalhadores são crianças menores de 13 e jovens menores de 18 anos. Em virtude de sua insalubridade e repugnância, a manufatura é tão mal-afamada que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora, como viúvas semifamélicas etc., entregam seus filhos a essas fábricas: ‘crianças esfarrapadas, semifamélicas, totalmente desamparadas e sem instrução’. Das testemunhas ouvidas pelo comissário White (1863), 270 eram menores de 18 anos, 40 eram menores de 10 anos, 10 tinham apenas 8 anos e 5 apenas 6 anos de idade. A jornada de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno e horários irregulares de refeições, normalmente realizadas no próprio local de trabalho, empestado por fósforo. Nessa manufatura, Dante veria superadas suas fantasias mais cruéis sobre o inferno” (p. 346).

destituídos de conhecimentos, legitimando a necessidade de que acessassem esses saberes a partir do contato com as pessoas e os grupos vinculados a essas entidades.

A esse respeito, cabe destacar a crítica tecida por Antonio Gramsci (1978) aos movimentos culturais executados pelas Universidades Populares e demais instituições, sobretudo aos/às intelectuais, que nutrindo tamanho anseio de “ir ao povo”, refletiam em suas atitudes, uma certa expressão de superioridade, porventura de uma visão imperiosa de seu próprio saber:

[...] estes movimentos eram dignos de interesse e mereciam ser estudados: eles tiveram êxito, no sentido em que revelaram, da parte dos “simplórios”, um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior da cultura e de uma concepção de mundo. [Entretanto], [...] tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro (GRAMSCI, 1978, p. 17).

Em conformidade com a leitura e a análise de Gramsci (1978), essas experiências careciam de fundamentos que lhes garantissem:

[...] a organicidade do pensamento e a solidez cultural [que] só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1978, p. 17-18).

Questão que dialoga fortemente com as análises de Karl Marx (2010a), ao rejeitar as especulações filosóficas de sua época, que não levavam em conta as necessidades práticas imediatas da população. Sobre isso, Marx (2010a) assinalava que: “A teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização das suas necessidades” (p. 46).

Na Inglaterra, como delineado por Cananéa (2011) e Nogueira (2001), as atividades de Extensão, transcorreram alinhadas com a perspectiva de ofertar uma educação continuada para uma fração da população, que não convivia no ambiente acadêmico, e nem acessava aos cursos disponibilizados pela instituição universitária. Consequentemente, eram iniciativas habitualmente promovidas a partir da elaboração e da administração de cursos e palestras, destinados a um público considerado como “não esclarecido”.

Em vista disso, Mirra (2009) revela que, na Universidade de Cambridge, no ano de 1871, os/as docentes concediam a diferentes grupos sociais, de distintos lugares, como Nottingham, Derby e Leicester, cursos de extensão tratando de temáticas relativas ao campo da literatura, das ciências físicas e da economia política. Por volta desse mesmo período, em regiões empobrecidas de Londres, os/as docentes da Universidade de Oxford, também passaram a realizar algumas ações similares.

Essas iniciativas, como salienta Mirra (2009), culminaram com a sua ampliação para centros operários de maior concentração, com destaque para Northumberland, em que para os/as trabalhadores/as da mineração, foram ofertados cursos de história; Hampshire, na qual foram ministradas, aulas de astronomia para os/as operários/as; assim como no núcleo manufatureiro de Sheffield, e nas carvoarias de Newcastle, onde realizavam-se algumas apresentações teatrais. Por conseguinte, essas ações, propagaram-se para outras nações da Europa, como a Bélgica e a Alemanha, até conquistar todo o território europeu.

Nesse sentido, é significativo frisar que, tais propostas “educativas” – como a exemplo dos cursos livres e outras iniciativas similares – que estão nas origens das atividades extensionistas na Europa, podem ser compreendidas como parte de uma estratégia maior, que visava a manutenção de grande parte da população iletrada e fora das universidades, dando-lhes apenas “migalhas” para disfarçar a real exclusão que se perpetuava. Além disso, acrescenta-se que, não havia oferta de educação fundamental pública para toda a população (o que inclui a classe trabalhadora e seus/suas familiares¹²), muito menos a possibilidade de ingresso e permanência no ensino superior, sendo a instrução de âmbito universitário, um privilégio de pouquíssimas pessoas, em geral, oriundas das classes dominantes.

Sobre esse ponto, sublinha-se que, como exposto por Marx (2011b), a divisão social do trabalho, que separa atividade material e intelectual, que fragmenta e hierarquiza o processo de produção, resultando na expropriação do produto do trabalho e que culmina com a alienação do/a trabalhador/a, está imanente vinculada com o modo de produção capitalista, que para se (re)produzir e (re)criar constantemente, necessita do apoio de variados aparatos e ações de instituições sociais, dentre esses, o próprio sistema educacional, o qual pode ser utilizado para alimentar e favorecer a manutenção dessa forma de organização social.

No que concerne a isso, Marx e Engels (2008) ponderavam:

¹² Segundo Marx (2011b), a busca pela mão de obra infantil, era tão incessante e agressiva, que o Estado inglês teve que interferir judicialmente, tanto que, foi estabelecido que crianças com menos de 13 anos, não poderiam trabalhar mais de 6 horas por dia, e que, crianças com menos de 14 anos, deveriam ter direito (3 horas por dia) ao ensino elementar (o qual era descontado de seus salários) para poderem trabalhar nas indústrias. O que não impedia alguns proprietários de fábricas, de burlarem tais regras: “A demanda por trabalho infantil assemelha-se com frequência, também em sua forma, à demanda por escravos negros, como se costumava ler em anúncios de jornais americanos. ‘Chamou minha atenção’, diz, por exemplo, um inspetor inglês, ‘um anúncio na folha local de uma das mais importantes cidades manufatureiras de meu distrito, que aqui reproduzo: precisa-se de 12 a 20 garotos, crescidos o suficiente para que possam se passar por 13 anos. Salário: £4 por semana. Contatar etc.’. A frase ‘possam se passar por 13 anos’ refere-se a que, conforme o *Factory Act*, crianças menores de 13 anos só podem trabalhar 6 horas. Um médico oficialmente qualificado (*certifying surgeon*) tem de certificar a idade. O fabricante exige, por isso, jovens que aparentem já ter 13 anos. Segundo o depoimento dos inspetores de fábrica, a diminuição, às vezes súbita, do número de crianças menores de 13 anos ocupadas pelos fabricantes devia-se, em grande parte, à atuação dos *certifying surgeons*, que aumentavam a idade das crianças de acordo com o afã explorador dos capitalistas e a necessidade de barganha dos pais” (MARX, 2011b, p. 480-481).

Vocês nos acusam de desejar abolir a exploração das crianças pelos pais? Nós confessamos esse crime. Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social. Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante. O palavreiro burguês sobre família e educação, sobre a relação estreita entre pais e filhos, torna-se tanto mais repugnante quanto mais a grande indústria rompe todos os laços familiares dos proletários e as crianças são transformadas em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX; ENGELS, 2008, p. 38-39).

No período de 1860, são identificadas as primeiras atividades de Extensão na América do Norte, notadamente nos EUA. Não obstante, dentre as iniciativas que receberam maior destaque, pode-se realçar, as experiências decorrentes da Universidade John Hopkins, em 1876; da Universidade de Chicago, no ano de 1892; e, posteriormente, em idos de 1903, na Universidade de Wisconsin (JEZINE, 2006; PAULA, 2013). Para Jezine (2006), esse foi um período fortemente marcado pela ideia de que, as instituições universitárias deveriam contribuir para a aceleração, e o robustecimento do processo de ascensão e desenvolvimento dos setores industrial e agrícola estadunidense, passando a demandar maior dedicação das universidades, na implementação de iniciativas de pesquisa e de ensino direcionadas para a potencialização tecnológica dos ramos comercial e industrial, comprometendo diversificadas instâncias acadêmicas, com a implementação de ações de prestação de serviços para vários segmentos sociais.

Por esse ângulo, fortaleceu-se a ideia de que, o papel central da universidade, seria o de contribuir com o “progresso” do país, operando em conformidade com as exigências de determinados grupos sociais (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; JEZINE, 2006), o que, na interpretação de Jezine (2006), exprimia certa problemática para a instituição universitária, por incorrer ao fato de que:

[...] está se fazendo da universidade uma agencia de prestação de serviços, de atendimento aos interesses de quem pode financiar. Com isso, o pensar e o criar obedecem apenas a uma lógica exterior à universidade. Além disso, escamoteia questões políticas como a autonomia universitária e a garantia de liberdade (JEZINE, 2006, p. 145).¹³

¹³ É importante avultar que, tal perspectiva argutamente criticada por Jezine (2006), a qual, na década de 1990, e, no início dos anos 2000, ganhou bastante vigor, notoriedade e adeptos no contexto brasileiro, voltou com enorme ímpeto a partir de 2016, e ganhou potência em 2019, com a elaboração pelo Governo Federal, do programa denominado de “Future-se”; que, revestido de uma propaganda que anunciava se tratar de um projeto que objetivava “dar mais autonomia financeira” e facilitar o processo de captação de recursos pelas instituições federais de ensino superior (sob o *slogan* de impulsionar a constituição de “institutos e universidades empreendedoras e inovadoras”), terminava por impor um modelo de universidade regido por princípios políticos ultraliberais, com ótica mercadológica e ênfase centrada na competitividade e no produtivismo. Assim, as instituições passariam a ser geridas por organizações sociais, ocorrendo a contínua diminuição de investimento público, em contrapartida do aumento de recursos privados, constituindo um ambiente de maior proximidade e articulação com o setor

Como acentuado por Gramsci (1982), as instituições escolares (o que inclui a universidade) são um componente essencial de apoio à estrutura cultural de uma sociedade, seja para a sua manutenção, solidificação ou transformação. Nessa acepção, Gramsci (1982) entendia as escolas (e, especialmente as universidades) como instituições sociais que se situam na confluência entre a sociedade civil e a sociedade política, contribuindo na produção de conhecimentos e de ideologias, assim como auxiliando na constituição de hegemonias. Não estando essas instituições, portanto, dissociadas de interesses objetivos, e de projetos políticos e sociais em disputa.

Em resumo, pode-se designar que, tanto a vertente extensionista europeia, quanto a de origem norte-americana, apresentavam como sua intenção, o propósito de viabilizar e qualificar (cada qual a seu modo) a interação da universidade com determinadas parcelas da sociedade, com a perspectiva de apoiar o processo de assente e consolidação de duas tendências de desenvolvimento capitalista, seja por meio da implementação do *Estado de bem-estar social*, ou, de uma política de austeridade de cunho liberal (CANANÉA, 2011; MELO NETO, 1997; 2002b; PAULA, 2013).

Como primórdios da Extensão Universitária no continente latino-americano, podem ser apontadas ações, na data de 1906, no Instituto de Física, da Universidade de La Plata, na Argentina (ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011), assim como conferências sobre Extensão Universitária, de 1907 e 1908, publicadas por Christmann e Crespo, em 1909, também em La Plata. Além da tese doutoral, apresentada por Oscar Miró Quesada, na Faculdade de Jurisprudência, da *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, publicada na cidade de Lima, no Peru, em 1911, intitulada *La Nacionalización del derecho y la extensión universitaria* (LÓPEZ, 2012).

No entanto, autores como Paula (2013) e Tünnermann (2008) pontuam que, na América Latina, as experiências de Extensão, adquiriram uma feição diferenciada, em vista de uma efetiva contribuição universitária para a superação de desigualdades e o enfrentamento de expressões da questão social; com elementos relacionados à ótica de transformação da sociedade, porventura do peculiar quadro histórico, social, político, econômico e cultural da região, especialmente marcado pelo decurso de lutas sociais e de revoluções de grande repercussão, como as ocorridas, por exemplo, em países como: México, em 1910; Guatemala,

empresarial, por meio da criação de polos tecnológicos, *start-ups* etc., facilitando a difusão e a propaganda de determinadas marcas e produtos, bem como elaborando um fundo de investimento mobiliário, e possibilitando a venda e a concessão dos chamados *naming rights* de prédios e de unidades de propriedade das instituições, dentre outras coisas.

em 1944; Bolívia, em 1952; Cuba, em 1959; Nicarágua, em 1979; El Salvador, em 1980; dentre outros acontecimentos. Sobretudo por ocasião do movimento originado no ano de 1918, na Universidade de Córdoba, na Argentina, com a intenção de desencadear um processo de reforma universitária amplo.

Para Tünnermann (2008), o Movimento de Córdoba, mostrou-se como uma das principais iniciativas que evidenciou o confronto que estava travando-se entre um corpo social que passava por um momento de transição interna (em decorrência do número crescente de pessoas em imigração para a América do Sul) e uma instituição social (a universidade) que estava cristalizada em um modelo conservador e anacrônico. Na leitura de Mariátegui (2010, p. 138), “o espírito da colônia encontrou seu lar na universidade”.

A esse respeito, Mariátegui (2010) relatava o seguinte:

O regime econômico e político determinado pelo predomínio das aristocracias coloniais – que ainda subsiste em alguns países hispano-americanos, ainda que em dissolução progressiva e irreparável – colocou por muito tempo as universidades da América Latina sob a tutela dessas oligarquias e de sua clientela. Convertido o ensino universitário em um privilégio do dinheiro, quando não da casta, ou pelo menos de uma categoria social absolutamente ligada aos interesses de uma ou de outra, as universidades tiveram inevitavelmente uma tendência para a burocratização acadêmica (MARIÁTEGUI, 2010, p. 136).

Ainda sobre essa questão, mas, tendo como base a realidade peruana (que era similar à de outros países latino-americanos), Mariátegui (2010) comenta que, observava-se a presença de uma tripla influência (de origem espanhola, francesa e estadunidense) superposta sobre o modelo educacional nacional, com uma vigorosa incidência de uma herança colonial (espanhola) e de uma mentalidade feudal. De modo que, a perspectiva de instrução ofertada, estava voltada para as classes privilegiadas (compostas pela velha aristocracia e pela jovem burguesia), e exclusivamente dirigida para a formação de doutores e clérigos, não existindo preocupação alguma com a ampliação e democratização do acesso ao ensino a toda a população – especialmente aos povos indígenas, que eram completamente ignorados e excluídos.

Conforme Tünnermann (2008), esse foi um momento em que a classe média argentina, pressionava para conquistar acesso à universidade – que, até então, estava sobre o controle da oligarquia e do clérigo –, com a perspectiva de que esse seria o caminho para a sua ascensão social e política. Segundo a interpretação de Mariátegui (2010), a mobilização estudantil de Córdoba, aglutinou em torno de pautas comuns (concentrando-se, por exemplo, em enfrentar e

superar o conservadorismo, que era hegemônico no meio universitário), diferentes grupos de pessoas, as quais apresentavam motivações, interesses e intencionalidades variadas¹⁴.

Assim, despontavam perspectivas de caráter revolucionário, que compreendiam que a reforma educacional, para ser concretamente efetiva, não poderia se restringir, exclusivamente ao ambiente universitário (concebendo que, para se chegar às verdadeiras raízes do problema educacional dos países latino-americanos, seria preciso mudar também o sistema sociopolítico-econômico), e, alguns poucos grupos (oriundos de setores sociais mais reacionários) que almejavam circunscrever tal apelo reformista, unicamente às instituições universitárias (MARIÁTEGUI, 2010).

Nesse sentido, o Movimento de Córdoba tinha em seu escopo, uma forte crítica em relação à situação de total descaso das instituições universitárias diante dos problemas de origem social, político, econômico e cultural que assolavam os países latinos, bem como frente às propostas de projetos de desenvolvimento nacional. Dessa forma, tal mobilização foi incorporando um conjunto de propostas políticas e sociais, dentre as quais, despontou-se a prerrogativa do fortalecimento da função social da instituição universitária. Por esse prisma, a vinculação da Extensão como uma das funções da universidade, constituiu-se como parte de um processo histórico voltado para viabilizar uma maior abertura e democratização da instituição (PAULA, 2013; TÜNNERMANN, 2008).

Um dos primeiros países, onde o esforço reformista desencadeado em Córdoba, repercutiu, foi no Peru, em 1919, pelos estudantes de San Marcos. Como resultado disso, no ano de 1920, na celebração do Primeiro Congresso Nacional de Estudantes, realizado em Cuzco, no Peru, foi adicionada uma resolução que, de acordo com Mariátegui (2010) e Tünnermann (2008), se destacou como uma das melhores contribuições estudantis peruanas ao movimento de reforma, a qual determinava a criação das denominadas Universidades Populares

¹⁴ “A reforma universitária [...] é antes de mais nada e sobretudo um fenômeno social que é o resultado de outro mais geral e extenso, produzido como consequência do grau de desenvolvimento econômico da nossa sociedade. Seria então um erro estudá-la unicamente por sua cara universitária, como problema de renovação da direção da universidade, ou por sua cara pedagógica, como ensaio de aplicação de novos métodos de pesquisa para aquisição da cultura. Também incorreríamos em erro se a considerássemos como o resultado exclusivo de uma corrente de ideias novas provocadas pela grande guerra e pela Revolução Russa, ou como a obra da nova geração que ‘chega desvinculada da anterior, que traz sensibilidade nova e ideias próprios e uma diferente missão a cumprir’” (MENDOZA *apud* MARIÁTEGUI, 2010, p. 133). E segue: “A reforma universitária não é mais que uma consequência do fenômeno geral de proletarização da classe média que obrigatoriamente acontece quando uma sociedade capitalista chega a determinadas condições de seu desenvolvimento econômico. Isto significa que se produz na nossa sociedade o fenômeno da proletarização da classe média e que a universidade, quase totalmente povoada por esta, foi a primeira a sofrer seus efeitos, porque era o tipo ideal de instituição capitalista” (MENDOZA *apud* MARIÁTEGUI, 2010, p. 133-134).

González Prada¹⁵. Entre outros elementos elaborados pelos/as dirigentes do movimento peruano, podem ser destacadas, a inclusão das populações indígenas nos programas de ação política, bem como a fundação da *Alianza Popular Revolucionaria Americana* (APRA)¹⁶ (TÜNNERMANN, 2008).

Não obstante, o movimento procedente de Córdoba, na Argentina, teve grande êxito ao irradiar-se ao longo da região da América Latina, ficando claro que, isso se constituía como uma resposta às necessidade e às circunstâncias experimentadas pelas diferentes nações de todo o continente. Em razão disso, desencadeou-se um leque de reclamações e de ações estudantis em praticamente todos os países latinos, de forma a situar, entre as principais preocupações nacionais, a elaboração de projetos para superar as adversidades vivenciadas nas instituições universitárias. Com ênfase para a disposição que indicava que era preciso afastar-se das influências estrangeiras, e empenhar-se na composição de uma cultura de base autóctone, recusando-se a ser uma imitação, ou, a reprodução sem discernimento de aspectos da cultura oriunda da Europa e/ou da América do Norte (MARIÁTEGUI, 2010; TÜNNERMANN, 2008).

Como delineado por Tünnermann (2008), o movimento reformista de Córdoba, influenciou o desenvolvimento e a implementação de várias experiências, como a exemplo das alcunhadas Universidades Populares, que foram fundadas por organizações estudantis em diferentes países latino-americanos. No entanto, mesmo sendo tal propósito guiado por um justificado ideal progressista, ocorreu que, algumas iniciativas, acabaram por recair em equívocos, distanciando-se da consecução dos fins propostos.

De forma que, em alguns casos, apesar da intenção inicial ser a de buscar dirimir a distância que existia entre as instituições universitárias e a realidade social, o que poderia ser concebido por meio da construção de estratégias que permitissem aos/as discentes buscarem inteirar-se sobre os problemas concretos pelos quais os/as trabalhadores/as se defrontavam; sucederam-se a criação de escolas e de espaços formativos em que os/as estudantes, docentes e outros/as profissionais, atuavam com a ótica de ensinar os/as trabalhadores/as, buscando “transmitir” a esses/as os mesmos conteúdos que eram abordados e ensinados no âmbito das universidades (TÜNNERMANN, 2008).

¹⁵ Estes espaços, eram construídos com a participação de trabalhadores/as, estudantes e intelectuais, o que auxiliou a ampliação do raio de influência da reforma estudantil peruana (TÜNNERMANN, 2008).

¹⁶ A APRA foi, por algumas décadas, a representação da vanguarda do pensamento político latino-americano, e da postura anti-imperialista. Este é um dos motivos do movimento reformista peruano, se destacar como um dos mais politizados da época, tendo como um de seus expoentes, o intelectual e ativista político peruano José Carlos Mariátegui (TÜNNERMANN, 2008).

Consubstanciando com essa ponderação, Melo Neto (1996) denota que, mesmo com o movimento discente (oriundo de Córdoba) estando perpassado por uma justa inquietação, relativa à necessidade de que as instituições universitárias mantivessem uma maior preocupação com as problemáticas nacionais, e que essas buscassem contribuir com o enfrentamento de expressões da questão social, ainda verificava-se a constituição de uma relação de forma unívoca da instituição para com a sociedade, que se avulta ao povo.

Em relação a isso, Mariátegui (2010) assinalava que, de início, não verificava-se no movimento, uma definida e congruente orientação política. A consciência político-ideológica do movimento, foi sendo constituída *pari passu*, precipuamente, quando os/as estudantes foram envolvendo-se em uma atuação colaborativa junto aos/às trabalhadores/as em seus processos de luta e de resistência contra a ofensiva de forças reacionárias e conservadoras, de maneira que, foi ficando mais nítido aos/às seus/suas integrantes, que era também necessário compreender criticamente os interesses concretos, e os princípios que sustentavam e justificavam a manutenção da ordem político-econômica estabelecida. Assim, constata-se que, em certa medida, foi desenrolando-se a aquisição de maior coerência e radicalização de alguns grupos estudantis signatários do movimento de Córdoba.

Como destacado por Ortiz-Riaga e Morales-Rubiano (2011) e Serna (2007), de modo geral, pode-se verificar que, entre a série de elementos presentes, para a distinção entre as perspectivas originárias de Extensão empreendidas pelas instituições da Europa e América do Norte, em contraste com a latino-americana, situa-se, primordialmente, o senso de comprometimento da universidade em contribuir com o processo de transformação da sociedade. Desse modo, é relevante sublinhar que, a mobilização reformista influenciada pelo Movimento de Córdoba, foi o início de um processo de democratização – ainda não concluído – das universidades latino-americanas. O qual impulsionou a gênese de uma nova consciência universitária e social, viabilizando o surgimento de uma lógica distinta para o quefazer acadêmico no continente (MARIÁTEGUI, 2010; TÜNNERMANN, 2008).

Não obstante, ao longo das décadas, as propostas elaboradas pelos programas reformistas, foram experimentando, com diferentes intensidades, consideráveis avanços e recuos, sendo avidamente combatidas por setores conservadores. Em algumas situações, quando tais propostas eram também valorizadas e assumidas pelo corpo docente e outros/as atores/atrizes institucionais, a sua incorporação ao processo de reorganização da instituição universitária, se dava com maior presteza (MARIÁTEGUI, 2010).

No Brasil, as experiências de Extensão elencadas como pioneiras, são as que foram desenvolvidas pela Universidade do Amazonas, no ano de 1909; pela Universidade de São

Paulo, em idos de 1911; e pela Universidade do Paraná, na data de 1913. Com a iniciativa executada no contexto de São Paulo, sendo considerada como proeminente, a partir da realização de cursos e de conferências gratuitos e públicos. Nessas iniciativas, eram expressamente coibidas a abordagem de assuntos com conteúdo de caráter político, religioso ou comerciário (CANANÉA, 2011; JEZINE, 2006).

Aproximadamente em 1920, são assinaladas a ocorrência das primeiras ações de Extensão no estado de Minas Gerais, efetuadas, especificamente, pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, e pela Escola Agrícola de Lavras, com seu escopo voltado para a prestação de assistência técnica para agricultores/as em áreas rurais (JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001).

Ao observar essas iniciativas, constata-se a forte influência exercida pelas experiências de Extensão predominantes na Europa e na América do Norte. A primeira, a partir da promoção de cursos e palestras. A segunda, por meio da oferta de serviços de cunho técnico, respectivamente. Todavia, o acontecimento inaugurado em Córdoba, na Argentina, desencadeou forte repercussão, e logrou influência no território brasileiro, especialmente na eclosão de variadas experiências e iniciativas, dentre as quais, podem ser destacadas, o surgimento das chamadas Universidades Livres (as quais eram algo equivalente às denominadas Universidades Populares, que operaram no contexto europeu), assim como a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, e de outras experiências articuladas à própria entidade (CANANÉA, 2011; JEZINE, 2006; MELO NETO, 2012).

Na esfera institucional, a referência à dimensão da Extensão Universitária, emerge inicialmente na legislação federal do ano de 1931, fundamentada no Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual determinava as bases de caráter organizacional e administrativo do sistema de ensino de nível superior brasileiro. Nesse documento, é referenciado que, a Extensão Universitária seria realizada por meio de cursos, conferências ou de alguma possível demonstração prática (BRASIL, 1931). No tópico que enuncia como deveria se dar a organização didática das instituições de ensino superior, especificamente em seu artigo 42, é enfatizado que: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferencias de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931, n.p).

De acordo com Nogueira (2001), essa legislação estabelecia que, a universidade deveria se comprometer com a elevação da cultura geral da população, devendo expandir os benefícios do convívio no âmbito universitário, às pessoas que não pertenciam a tal espaço. Porém, nesse decreto de 1931, a ação extensionista é assimilada com base em uma percepção diminuta. O

que incidia na aplicação dessa atividade, como uma forma de divulgação dos resultados de pesquisas, por meio de cursos e conferências, os quais eram endereçados, em sua oferta, para um público composto por pessoas “instruídas” (GADOTTI, 2017).

Além de que, ao ser institucionalizada com tal perspectiva, a Extensão ficou sob o comando dos conselhos universitários, que a utilizavam como um instrumento de transmissão de conhecimentos para a sociedade, e de disseminação de valores e normas estabelecidas pelas classes dominantes da época, que conduziam a ordem política e econômica do país (CANANÉA, 2011).

Assim, o que ocorreu, na prática, foi que as atividades extensionistas direcionavam-se para beneficiar apenas um grupo seletivo, que já tinha acesso à universidade, perpetuando a exclusão das pessoas e dos grupos populares, que não detinham influência política e nem poder econômico. De modo que, a Extensão transformou-se em um mecanismo de divulgação do que já era ensinado nas instituições universitárias, servindo como um “complemento” para a formação de estudantes que ainda estavam na universidade, e para a continuidade da atualização e qualificação de seus/suas egressos/as (NOGUEIRA, 2001).

Conforme descreve Fleuri (1989), muitas das experiências extensionistas realizadas nessa época, apresentavam total desvinculação com a realidade vivenciada pela grande maioria da população do país e as problemáticas das classes populares. Por via de regra, não havia praticamente apoio algum de setores universitários, às lutas travadas pelos/as trabalhadores/as, bem como às próprias iniciativas desenvolvidas por esses setores sociais, em que podem ser destacadas, como exemplo, as escolas sindicais e partidárias, fundadas por grupos com ideário anarquista e socialista, na década de 1920. Como referido nas palavras desse autor:

As experiências de extensão universitária surgidas até 1930 encontram-se, pois, ligadas aos interesses e à ideologia das classes dominantes, ou prestando serviços aos proprietários rurais (como na Escola de Viçosa) ou à curiosidade das elites (como na Universidade Livre de São Paulo) (FLEURI, 1989, p. 59-60).

De 1945 a 1963, período em que decorre a intensificação da industrialização no Brasil, e que há, uma esparsa recomposição do processo democrático, torna-se possível a ampliação dos espaços de interação entre a universidade e a sociedade. Evidentemente, o Governo Federal tentou enquadrar a dimensão da Extensão, com a ótica de auxiliar na formação de cidadãos comprometidos com a construção do que, na época, era denominado por “Brasil Grande”. Situação em que a Extensão era compreendida como um instrumento de aglutinação popular, sendo os/as estudantes universitários/as incorporados/as e, designados/as como responsáveis pelo processo de “organização popular” (CANANÉA, 2011).

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961, traz, no artigo 69, uma ligeira alusão à Extensão, assinalando que, nas instituições de ensino superior, poderiam ser ofertados, de acordo com os critérios estabelecidos pela própria instituição, cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão, dentre outros. Sendo essas iniciativas, acessíveis para os/as candidatos/as que tivessem preparo e cumprissem adequadamente os requisitos que possivelmente viessem a ser exigidos pela instituição universitária, para a sua devida participação. Nesse contexto, a Extensão foi reduzida, ainda mais, de uma maneira geral, à oferta por seus/suas docentes, de cursos direcionados para atender à demanda de pessoas já vinculadas à instituição – sejam aquelas que estavam frequentando regularmente os seus cursos, ou, as que já ostentavam seus diplomas (NOGUEIRA, 2001).

A despeito dessa vaga menção à Extensão, no intervalo temporal compreendido entre 1960 a 1964, grupos de estudantes universitários/as desenvolveram uma significativa e intensa quantidade de atividades extensionistas, as quais eram desvinculadas institucionalmente da universidade (NOGUEIRA, 2001). A esse respeito, podem ser apontados, como alguns exemplos da articulação política e social do movimento estudantil: o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, e coordenado pela Igreja Católica, que agregou jovens estudantes vinculados/as à Juventude Universitária Católica (JUC); a mobilização de estudantes universitários/as, executada pelo Partido Comunista; assim como o evento que ocorreu na cidade de Salvador, no estado da Bahia, onde foi realizado o 1º Congresso da UNE, em 1961 (CANANÉA, 2011; CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Somado a isso, entre mais alguns exemplos de trabalhos de âmbito comunitário, exercidos por grupos de estudantes, pode-se aludir, a Juventude Estudantil Católica (JEC), os Centros Populares de Arte e Cultura (CPC) da UNE, o projeto UNE volante, além de outras iniciativas desenvolvidas, como a construção de bibliotecas comunitárias, clubes de estudo e debates políticos, dentre outras (GADOTTI, 2017; MELO NETO, 2002b; PAULA, 2013).

Como pode ser visto, o movimento estudantil (simbolizado pela UNE), desde a década de 1960, já compreendia a necessidade, e projetava a concepção de uma instituição universitária aberta e acessível a todas as pessoas. Uma universidade, que fosse implicada com a construção de ações que tornassem possível a superação das situações de iniquidade e desigualdade social, em diálogo com os setores populares, com o entendimento de que, a Extensão poderia viabilizar tal dinâmica (JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001). Assim, como expresso por Melo Neto (2002b), incumbia-se à instituição universitária, a partir da Extensão, a responsabilidade pela “conscientização das massas populares, despertando-as para seus direitos” (MELO NETO, 2002b, p. 10).

Dentre outras experiências de Extensão, que foram desenvolvidas no final da década de 1950 e no início de 1960, as quais possuíam um caráter progressista, e merecem ser destacadas por sua inovação e originalidade, se sobressai a experiência do Serviço de Extensão Cultural, da antiga Universidade do Recife – atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) –, que foi efetuada por Paulo Freire, com a participação de diferentes atores e atrizes sociais envolvidos com o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife-PE, contando também com o engajamento de vários/as estudantes universitários/as. Essa experiência, inclusive, esteve na base do processo que foi desenvolvido posteriormente, no município de Angicos-RN, em idos de 1963. Ademais, as próprias Campanhas de Educação Popular (CEPLAR), que foram desenvolvidas no ano de 1962, nas cidades de Campina Grande-PB e de João Pessoa-PB, se caracterizam como atividades em que muitos/as estudantes universitários/as, se integraram e colaboraram em sua execução.

Ocorre que, no ano de 1964, com o início da ditadura militar no Brasil, muitas iniciativas extensionistas foram desarticuladas. Algumas, vinculadas a setores religiosos, em especial às instituições de ensino superior mantidas por entidades religiosas, como a Igreja Católica e a Igreja Metodista, por exemplo, continuaram a se desenvolver nas décadas de 1970 e 1980, como destacado por Fleuri (1982; 2001; 2019), ao se referir às experiências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Na época do regime militar, as classes dominantes não tinham interesse algum em presenciar a constituição de processos de formação política, e o estabelecimento de discussões em torno da democratização do país; como o era demonstrado vigorosamente em diferentes trabalhos de base. Desse modo, como uma forma de enfraquecer essa potencialidade exposta pelo empenho e compromisso dos/as estudantes com as classes populares, foram instaurados programas nacionais de Extensão Universitária, em regiões distantes da agitação que ocorria nas áreas urbanas (CRUZ, 2017c).

Portanto, no ano de 1966, foi criado o Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), em uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Governo Federal, tendo como seu objetivo central, permitir que os/as estudantes universitários/as pudessem atuar junto às comunidades rurais. A proposta inicial do CRUTAC, era voltada apenas para estudantes do setor saúde, no entanto, posteriormente, o mesmo foi ampliado, possibilitando a participação de estudantes de outras áreas. Em vista disso, passou a contar com a participação de docentes e técnicos/as, estabelecendo-se como um estágio obrigatório (JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001).

De acordo com Nogueira (2001), esse programa conseguiu atingir resultados relevantes, porém, a sua proposta “camuflada”, era a de viabilizar a legitimidade do governo militar, o qual queria expor para a sociedade, que se preocupava com as condições em que as pessoas das camadas mais pobres da população viviam. Marcadamente, identificava-se no Programa CRUTAC, um humanitarismo dissimulado, mascarado de metodologia de desenvolvimento comunitário; que tinha em seu caráter, a realização de trabalhos com uma orientação *assistencialista*, fortemente influenciado por uma concepção de educação civilizadora, que serviria para instruir os setores desassistidos e “incultos” da sociedade, que a partir dessas ações, obteriam alguns “benefícios” (JEZINE, 2006).

Dois anos depois, em 1968, por meio de um decreto do Governo Federal, estabeleceu-se, em esfera nacional, o Projeto Rondon, com o ideário de que a educação era uma questão considerada como preocupante e conteúdo de segurança nacional – principalmente o ensino de nível superior. Esse projeto, foi vinculado ao então denominado Ministério do Interior, e assim, contando com auxílio das forças armadas brasileiras, efetuou-se o intercâmbio de estudantes universitários/as provindos/as de variadas regiões do Brasil – particularmente do Sudeste e do Sul, que eram enviados/as para as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte (JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001).

Em relação ao Projeto Rondon, esse partia da compreensão da educação enquanto um instrumento, o qual possibilitaria fortificar o ideal nacionalista e protecionista na mente dos/as estudantes universitários/as. De maneira que, pretendia-se, a partir dessa iniciativa, assegurar a ocupação de regiões desabitadas, assim como certificar-se da segurança interna do país e deslocar os/as estudantes universitários/as para longe do foco urbano, onde concentravam-se muitos dos movimentos sociais e organizações políticas (JEZINE, 2006).

Nessas iniciativas, os/as estudantes universitários/as eram recrutados/as sem nenhum tipo de participação direta da instituição universitária ao qual estavam vinculados/as. No entanto, as críticas surgidas a essas atuações, manifestaram-se a partir dos/as respectivos/as estudantes, que, posteriormente à realização das primeiras experiências, criticaram de maneira contundente a natureza esporádica dessas ações, bem como a sua desarticulação com a universidade e a ausência de continuidade dos trabalhos (JEZINE, 2006; NOGUEIRA, 2001).

Destarte, apesar da adoção de certa parcela do discurso estudantil, que almejava maior proximidade da instituição universitária para com a sociedade, pelas ações de Extensão realizadas sob a tutela dos militares, ocorreu que, o *modus operandi* e a ideologia orientadora dos trabalhos, terminaram sendo invertidos, o que desarticulou e suprimiu a perspectiva organizativa e as possíveis chances propiciadoras de transformação (MELO NETO, 2012). A

respeito disso, Melo Neto (2002b) tece o seguinte comentário: “A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas. [...] demonstrando como [a Extensão] pode também servir ao controle social e político” (p. 11).

Sobre isso, Jezine (2006) delinea que:

[...] as soluções apresentadas para o problema da pobreza por intermédio da extensão universitária, não passaram de política demagógica do governo pós-64, paliativa, pois não resolveria a condição de miséria do povo. Assim, impõem-se a necessidade de reconhecer o potencial da extensão universitária, como elemento articulador do processo de promoção da organização da comunidade, melhor seria a luta por hospitais, postos médicos e melhores condições de vida, ao invés de realizar atendimentos esporádicos. Ao se trabalhar nessa perspectiva, supõem-se que a extensão passaria a um maior nível de valorização, deixando de ser concebida como a terceira função, realizada por poucos interessados e com poucos recursos (JEZINE, 2006, p. 153).

Conforme a interpretação de Jezine (2006), a influência da concepção estadunidense de Extensão, realmente se consolidou no Brasil a partir da constituição do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), no início da década de 1960, em que o consultor norte-americano Rudolph Philippi Atcon, destaca-se como o agente interlocutor responsável pela reorganização e reestruturação do sistema de ensino brasileiro, incluindo a reforma posterior que veio a ocorrer no ensino superior. De tal modo, foi Rudolph Atcon que, junto com integrantes do conselho técnico do programa de cooperação *Aliança para o progresso*, responsabilizaram-se por realizar um estudo diagnóstico da situação educativa brasileira, e sobre a relação universidade-sociedade. Assim, por sugestão do próprio Atcon, foi criado, em 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), estando esse ente, responsável pela elaboração e pelo estabelecimento de iniciativas e projetos que viabilizassem uma maior interação e colaboração da universidade com os diferentes setores sociais, especialmente via oferta de serviços de Extensão.

Após anos de debates, realizados tanto no ambiente universitário, quanto no governamental, no ano de 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540/68 – Lei Básica da Reforma Universitária –, a qual intencionava estabelecer uma nova concepção de universidade, em que se ratificava a indissociabilidade entre o Ensino e a Pesquisa. Apesar de secundariamente, essa lei apresentou algumas menções à dimensão da Extensão. Conquanto, ao examinar esse documento, fica evidente que a concepção declarada por essa lei, é influenciada pelas vertentes extensionistas originadas na Europa – com a ótica da realização de conferências e cursos – e na América do Norte – sob o ponto de vista de prestação de serviços (NOGUEIRA, 2001).

Em virtude disso, percebe-se que, a Extensão permaneceu sendo interpretada como uma forma da instituição universitária “transmitir” o ensino e o resultado das pesquisas, não estabelecendo-se nenhuma compreensão sobre a relevância do processo de troca de saberes entre a universidade e a sociedade; do mesmo jeito que, não era concebida perspectiva alguma de interlocução das atividades de Ensino e Pesquisa, de forma articulada com a Extensão (NOGUEIRA, 2001). Como bem ressaltou Jezine (2006, p. 62): “A concepção separa[va] a extensão das ações de ensino e pesquisa, dando-lhe a conotação de atividade exterior à universidade”.

Nesse sentido, cabe frisar que, o trabalho extensionista desenvolvido no início da década de 1960, com profusa participação dos/as estudantes universitários/as, foi um dos primeiros sinais de mudança na concepção da Extensão. Embora os elementos limitantes, aplicados pelo governo militar às ações de Extensão Universitária, caracterizando-as como práticas de cunho assistencialista, nada disso impediu que o ideário concebido pelo movimento dos/as estudantes, ressurgisse e se superasse, consolidando posteriormente uma nova concepção de Extensão (NOGUEIRA, 2001).

Com relação a isso, cabe evidenciar o discernido por Jezine (2006), ao ponderar que:

[...] mesmo sendo a educação considerada um aparelho de reprodução ideológica e social é possível identificar no interior das escolas e universidades um potencial crítico e contestador do sistema político, transformando essas instituições, no sentido gramsciano em aparelho de hegemonia, onde se trava a luta ideológica de interesses antagônicos na sociedade civil. Há, então, momentos de desestabilização política diante da luta de algumas instituições e movimentos sociais, sendo, o movimento estudantil perseguido e mantido sob controle (JEZINE, 2006, p. 51).

Nesse tocante, Fleuri (1989; 2001) consubstancia com o entendimento de Pinto (1994), o qual assinalava que, no contexto universitário brasileiro de 1960, era notório o intenso processo de disputa que envolvia o movimento estudantil – guiado por ideários progressistas (especialmente representado pela UNE) – e os grupos hegemônicos – que representavam os interesses das classes dominantes e que estavam ao seu serviço, fazendo com que, a instituição universitária fosse o reflexo do elitismo e do conservadorismo. Assim, paulatinamente, a universidade vai configurando-se como um ambiente permeado por contradições (FLEURI, 1989).

É importante acrescentar que, o incremento do debate teórico, em torno das práticas de Extensão, teve uma guinada substancial a partir das contribuições críticas de Freire (2015), que, ao questionar o conceito e as próprias ações de Extensão – as quais eram realizadas em regiões rurais e que tinham os/as camponeses/as como meros “objetos” –, denotava a centralidade do papel educativo desse tipo de atividade, e, a sua necessária compreensão como ato de

comunicação, e não de “extensão” (em alusão ao verbo “estender”) – questão que será abordada de forma mais detalhada, em um item do capítulo três desta dissertação.

Com o avanço dos anos, a partir da análise das experiências de Extensão desencadeadas por meio do Programa CRUTAC e do Projeto Rondon, foi verificada a necessidade da criação de algum mecanismo que auxiliasse no ajuste e, na consecução dos objetivos almejados com tais iniciativas; de modo que, foi instituída a denominada Comissão Mista CRUTAC/MEC – Campus Avançado/Ministério do Interior, o que impulsionou a constituição de setores responsáveis pela coordenação das ações de Extensão no âmbito de muitas instituições universitárias, assim como foi determinada a criação da Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE) no MEC, que funcionou de 1974 a 1979 (JEZINE, 2006).

No final da década de 1970, e no início da década de 1980, foram inúmeros os movimentos sociais populares, e associações civis e sindicais que surgiram. Não obstante, no âmago das lutas travadas em prol da redemocratização, e da reconstrução das instituições políticas e sociais brasileiras, houve, também, o processo de crítica e reelaboração da concepção de universidade pública, onde redefiniu-se as práticas relativas às dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, bem como foi questionada a percepção assistencialista das atividades extensionistas (FORPROEX, 2012).

Para Rocha (1986), ao estudar o processo de desenvolvimento da Extensão até a década de 1980, no Brasil, e analisar a variabilidade das atividades extensionistas, o mesmo apontou que essas, em sua maioria, eram mais próximas de práticas condizentes com uma ideia de *domesticação*, do que de *comunicação*, como proposto por Paulo Freire. Por esse ângulo, Fleuri (1982) comenta que, a experiência de reforma curricular, desenvolvida pela PUC-SP, em 1978, destaca-se como um exemplo salutar de uma estratégia de maior interlocução das instituições universitárias, e de seus respectivos corpo discente, docente e técnico, junto aos movimentos sociais populares.

Assim, a concepção de Extensão Universitária começa a transpor barreiras, e vai passando a ser compreendida enquanto um processo em que deve-se buscar articular o Ensino e a Pesquisa, além de manter o diálogo com os novos movimentos sociais. Apesar de manter-se restrita ao contexto processual, a perspectiva de efetivar a institucionalização da Extensão, torna-se o maior desafio e a principal bandeira de luta, com o entendimento de que, a concretização da institucionalização, necessitaria envolver as universidades públicas de um modo geral (FORPROEX, 2012; JEZINE, 2006).

Com a abertura democrática, na década de 1980, a problemática da função social da universidade, ganhou centralidade nos vários debates do campo universitário por todo o país.

Nesse contexto, a Extensão Universitária conquistou lugar de destaque, pois, no seio das reflexões e discussões por uma efetiva reforma universitária, questionava-se o papel social da instituição universitária, assim como quanto a função das ações extensionistas como componente de diálogo e articulação com a sociedade. O que também era alimentado pelo contexto de organização, e de luta por democracia e por participação popular no campo político, tendo em sua base posicionamentos críticos frente ao modelo assistencialista de Extensão (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; JEZINE, 2006).

Conforme delineado por Cruz (2017b), nessa época, diversas iniciativas de Extensão foram emergindo no campo da saúde, muitas dessas, não institucionalizadas, e, outras poucas, sutilmente formalizadas. Eram experiências de trabalho social que orientavam suas ações a partir dos aportes da Educação Popular, e que, por essa razão, não possuíam como seus objetivos a imposição de “verdades”, e, muito menos se valiam do interesse em assumir uma postura prescritiva, e determinadora dos modos considerados como “adequados” de se comportar e de viver, os quais deveriam ser seguidos independentemente das condições objetivas serem favoráveis à efetivação disso ou não.

De maneira diametralmente oposta, essas experiências, eram forjadas e guiavam-se pela ótica de possibilitar a constituição de espaços em que buscava-se trabalhar de forma horizontal e pedagógica; organizando-se, então, iniciativas educativas de cunho dialógico, as quais viabilizassem o processo de reflexão crítica, e, promovessem a conscientização dos sujeitos e grupos populares envolvidos em tais atividades. Tudo isso, com o horizonte de potencializar a organização popular e fortalecer a atuação comunitária, em uma perspectiva de que essa, não se restringisse exclusivamente ao âmbito do contexto sanitário, mas, que pudesse resultar na qualificação das intervenções dos diferentes sujeitos, em seus espaços de vivência e de trabalho (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Em 1980, essas várias iniciativas, processos, movimentações e articulações, auxiliam e apoiam o instar que reverbera e alimenta a possibilidade de aglutinação necessária à estruturação, e ao fortalecimento da mobilização em torno do debate e da luta política concernente à redemocratização brasileira, que culmina com a elaboração, e a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988 (CRUZ; VASCONCELOS, 2017). Como referido por Fleuri (1989) e Vasconcelos (2011a), nesse período, muitas ações de Educação Popular, estavam de alguma forma ligadas com a inquietação e o afã de diversos sujeitos que atuavam no ambiente universitário, sendo essa, um pressuposto basilar para a orientação de variados trabalhos sociais, efetuados tanto por estudantes, quanto por docentes e

demais profissionais de formação de nível técnico, ainda que tais experiências não pudessem ser consideradas como uma atividade formal da instituição universitária.

De acordo com a análise de Jezine (2006), esse momento foi demarcado por uma intensa dinâmica política e social, a qual repercutiu na organização e no envolvimento de diferentes setores sociais com a luta pelo estabelecimento de uma nova hegemonia, e, na exigência de um efetivo processo de maior participação da sociedade no campo político. De maneira que, como relata essa autora:

[...] objetivava-se formar e instituir um novo conceito de vida e sociedade, baseado na participação, na coletividade e no exercício da cidadania. Ressurgindo assim, os mais diversos grupos de identidades, como o dos negros, das mulheres, dos índios, das crianças, dos adolescentes e lutas pelas garantias dos direitos sociais aliados àqueles que buscavam soluções de ordem econômica e social, como transporte, saúde, escola, custo de vida, moradia, creche, água, luz e outras necessidades básicas (JEZINE, 2006, p. 68-69).

Em meados da década de 1980, decorre o fim do regime militar, momento esse que, questões relativas à discussão sobre o papel da Extensão, para o cumprimento da função social da universidade, adquiriram maior proeminência. Assim como ocorre o surgimento de várias entidades representativas, como a exemplo do Sindicato Nacional dos/as Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), da Associação dos/as Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Federação de Sindicatos de Trabalhadores/as Técnico-administrativos/as em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), do Fórum Nacional de Pró-Reitores/as de Graduação (FORGRAD), do Fórum Nacional de Pró-Reitores/as de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e do FORPROEX (JEZINE, 2006).

O FORPROEX, foi criado no ano de 1987, e se caracteriza como uma entidade representativa que apresentou significativo papel no processo de composição da primeira política nacional de Extensão, assim como no andamento de sua institucionalização (FORPROEX, 2007). Nas palavras de Jezine (2006, p. 168-169):

[...] o Fórum é criado com o propósito de pensar, elaborar e criar diretrizes conceituais, normas, padrões e organização para, com competência, disputar espaços de poder e hegemonia internamente nas universidades e junto aos órgãos financiadores. Ao longo de sua história tornou-se espaço privilegiado de discussões, debates e conflitos ideológicos, interesses regionais mas, com uma base comum, a defesa da universidade pública.

Por esse ângulo, a partir do FORPROEX, ficou estabelecido conceitualmente que:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito

assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Em conformidade com as definições pactuadas no âmbito do FORPROEX, na Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada no ano de 1988, estabeleceu-se em seu artigo 207, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1999, p. 121), e, é indicado no parágrafo 2, do artigo 213, que, “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1999, p. 123). Assim, a Extensão passa a partilhar, finalmente, da mesma posição que o ensino e a pesquisa, sendo compreendida como função acadêmica (JEZINE, 2006).

No período de 1980, a efervescência no âmbito das universidades brasileiras, tendo a dimensão da Extensão como elemento dinamizador, ganha cada vez mais adeptos/as, e, consecutivamente, observa-se o surgimento de variadas iniciativas extensionistas que apresentavam uma perspectiva crítica orientando as suas ações, como a exemplo da experiência do projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), criado em 1983, e vinculado à UNIMEP (FLEURI, 2001), assim como as iniciativas associadas à UFPB, a saber: o Projeto Cabedelo, em 1981 (CANANÉA, 2011), o Núcleo de Atuação Comunitária (NAC) (VASCONCELOS, 2011a) e os Estágios de Vivências em Comunidades (FALCÃO, 2014a), ambas experiências, surgidas em 1987. Outro ponto que merece ser sublinhado, é relativo à publicação da tese de doutorado de Reinaldo Matias Fleuri, que foi defendida em 1988, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a qual teve como título *Educação Popular e Universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da UNIMEP (1978-1987)*, apresentando um debate pioneiro a respeito da Extensão orientada pelo referencial da Educação Popular.

Em razão do processo de elaboração e de reestruturação das políticas públicas e sociais brasileiras, principalmente no que se refere ao campo da saúde, em decorrência da criação e implementação do Sistema Único de Saúde (SUS); bem como em virtude das operações executadas, que possibilitaram a expansão, o fortalecimento e a consolidação de projetos que visavam não só reorientar, mas, sobretudo, reorganizar o sistema de saúde pública e a oferta de serviços, tendo a Atenção Primária à Saúde, como ênfase preponderante; isso foi possibilitando uma ampliação crescente da demanda por trabalhadores/as da saúde, os quais possuísem perfil,

experiências e habilidades avaliadas como congruentes e eficazes para o trabalho e a convivência com a população procedente dos setores populares (VASCONCELOS, 2011a).

À vista disso, foi consubstanciando-se a percepção de que, os/as estudantes universitários/as que possuíam experiência prática com ações de Extensão alinhadas com os preceitos da Educação Popular, tornavam-se profissionais dotados de uma capacidade diferenciada para trabalhar em ambientes sociais demarcados por fortes adversidades, as quais, muitas vezes, exigiam o domínio de determinados conhecimentos, e o desenvolvimento de aptidões para agir e lidar com situações dotadas de um alto nível de complexidade. Assim, a atuação em iniciativas de Extensão Popular, foi obtendo um grau de importância que ia muito além de uma atitude de militância política. O que a faz ser compreendida, paulatinamente, como um jeito e uma estratégia de viabilizar aos/as discentes em processo de formação, a devida qualificação para trabalhar nesse novo momento da saúde pública brasileira, que estava sendo estruturado em consequência das ações governamentais e das políticas sociais que passaram a ser instituídas (VASCONCELOS, 2011a).

No que concerne a essa questão, Cruz (2017b) salienta que, por conta disso, foi fortalecendo-se, progressivamente, o entendimento de que:

[...] o enfrentamento de grande parte das questões de saúde demandava uma compreensão ampliada e multifacetada dos contextos e dos territórios onde as pessoas viviam, e que a ação do profissional de saúde precisava incorporar atitudes diante dos determinantes e condicionantes sociais de saúde, bem como uma ação intersetorial e interdisciplinar (CRUZ, 2017b, p. 230).

Na década de 1990, a partir dos avanços consideráveis, decorrentes da institucionalização da Extensão Universitária – acarretado por seu reconhecimento na Constituição Brasileira –, a Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, estabeleceu em seu artigo 43, a Extensão Universitária como uma das finalidades da universidade (BRASIL, 1996). Nesse período da década de 1990, ganha bastante vigor, e aprofunda-se o processo de estudo e de debate sobre a dimensão da Extensão, em que passam a ser elaborados, um número significativo de pesquisas tratando acerca desse tema, dentre as quais, merece destaque, a tese de doutoramento de José Francisco de Melo Neto, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1996, sob o título de *Extensão universitária: uma análise crítica*.

Após muitos debates, e a busca por apoios e parcerias, foi criado, no ano de 1994, o ProExt – estando esse programa, vinculado ao MEC, o qual inaugurou um espaço institucional de fomento às ações de Extensão Universitária nacionalmente. Acontecimento que acabou por impulsionar uma nova dinâmica no âmbito das universidades, em razão de que, vários grupos

passaram a promover articulações e, assim, foram dando maior visibilidade à própria Extensão como atividade acadêmica, e, consolidando processos de institucionalização. Contudo, ocorre que, com o advento da gestão de Fernando Henrique Cardoso à frente do Governo Federal, o ProExt foi abandonado enquanto prioridade, e, somente após uma intensa movimentação e luta do FORPROEX e de outras entidades, junto a setores políticos e instâncias do MEC, é que foi garantida uma pequena parcela de recurso financeiro para apoiar o programa. O que durou, lastimavelmente, até idos de 1996 (JEZINE, 2006).

Nesse mesmo ano de 1996, foi criado pelo Governo Federal, o Programa Universidade Solidária¹⁷, o qual possuía muita similaridade com o Projeto Rondon, e que, passou a ser a iniciativa intermediadora oficial entre as instituições universitárias e a sociedade, a partir da realização de ações voluntárias em comunidades situadas nas regiões mais pobres do Brasil, com a ótica de contribuir com o combate à pobreza e o enfrentamento à exclusão social (JEZINE, 2006). No entanto, tal experiência, assim como as iniciativas desenvolvidas nas origens da Extensão, caracterizava-se muito mais como uma estratégia de manutenção de grande parte da população fora da universidade. Outrossim, dissimulava-se que, a instituição universitária estaria colaborando para a superação de tais problemáticas, quando, na realidade, essa estava contribuindo muito mais para abrandar algumas expressões da questão social.

Nesse tocante, a proposta do Programa Universidade Solidária, e o que a sua ideia de “solidariedade” exprime, assemelha-se, em muito, com uma reflexão tecida por Freire (1989; 2013a), ao evidenciar o que seria, na visão dele, a diferença fundamental entre “humanitarismo” e “humanismo”. Para Freire (1989), humanitarismo seria o equivalente, ao dar um prato de comida para uma pessoa em situação de rua, que passa de casa em casa pedindo por alimento e, em seguida, ligar para que a polícia venha “revistá-la” e/ou até “prendê-la”; já o humanismo, refere-se ao engajamento e à luta autêntica para que todas as pessoas, tenham o direito à comida; nesse caso, pode-se até partilhar o alimento, mas, com um propósito bem diferente. Como referido por Freire (2013a), a “solidariedade” desse tipo de iniciativa, está alinhada com a ideia de preservação da situação que possibilita, aos/às seus/suas beneficiários/as, manter a sua inautêntica atitude de generosidade.

Não obstante, ainda na década de 1990, com a agenda de implementação de um projeto de Estado baseado no neoliberalismo, e o advento e avanço de uma sanha privatista, as

¹⁷ O Programa Universidade Solidária, juntamente com as iniciativas “Alfabetização Solidária”, “Capacitação Solidária”, “Artesanato Solidário” e “Comunidade Ativa”, compunham um programa maior, denominado de “Comunidade Solidária”, o qual era presidido pela socióloga e professora Dra. Ruth Cardoso, esposa do presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

universidades públicas – como instituições sociais que são, as quais influenciam e sofrem influência das mudanças que se dão no seio da sociedade – passam a conviver com um quadro de mudanças significativas, em âmbito político, social, econômico e cultural, especialmente pela abertura e aquiescência dos setores políticos à lógica regida pelo mercado, à globalização da economia e à redução de recursos investidos em instituições públicas, buscando diligentemente o êxito na privatização e terceirização dos serviços públicos, abstendo-se de suas responsabilidades sociais. Tal cenário, atingiu fortemente as universidades públicas, que adentraram em um processo de crise generalizada, passando a sofrer vigorosas pressões para atender a novas demandas, e a lidar com frequentes desafios para a sua manutenção, repercutindo na constituição de um novo modelo de universidade, orientado por princípios de caráter empresarial (JEZINE, 2006).

A esse respeito, as ponderações de Jezine (2006) são bastante acuradas, ao discorrer acerca de tal projeto sociopolítico, e a sua respectiva agenda econômica:

[...] as propostas neoliberais são claras, desejam o Estado mínimo, normativo e administrador, que não interfira no funcionamento do mercado, já que sua intervenção, além de deformar os mercados de fatores, produtos e ativos, geraria espiral inflacionária. Isso explica, porque toda tentativa de desenvolver políticas sociais favorecendo padrões equitativos na distribuição da renda e da expansão da demanda é julgada como *populismo* promotor da inflação. A proposta neoliberal global resume-se em exigir cada vez mais um maior mercado com um menor Estado (JEZINE, 2006, p. 93, grifo da autora).

Apesar disso, muito se avançou no âmbito teórico, prático e conceitual da Extensão, na década de 1990. De tal modo, surgiram diversas experiências de Extensão pioneiras, e, com expressiva repercussão nacional, como as desenvolvidas por grupos extensionistas vinculados à UFPB, a exemplo do Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária (PIAC) (FALCÃO, 2018a) e do Projeto Escola Zé Peão (IRELAND et al., 2016), ambas iniciadas em 1990; e, do Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF), em idos de 1997 (VASCONCELOS; CRUZ, 2011). Também nesse período, mais especificamente em 1999, foi criado, na UFPB, o Grupo de Pesquisa EXTELAR, sendo esse um dos primeiro grupos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que possui a Extensão como objeto central de estudo (CRUZ, 2020).

Como consequência dessa política de cortes e de desinvestimento de recursos nas instituições universitárias públicas, o FORPROEX, juntamente com várias outras entidades do setor educacional, prosseguiram com o debate – apesar de todas as limitações impostas –, e formularam o documento intitulado de “Universidade Cidadã”, o qual integrava uma nova proposta de Programa Nacional Temático de Fomento à Extensão, enfatizando a relevância das

práticas de Extensão, especialmente na promoção da organização comunitária e na construção da cidadania (JEZINE, 2006). Contudo, como bem lembra Falcão (2014a), muito antes dessa cognominação de “Universidade Cidadã”, vários projetos já desenvolviam seus trabalhos extensionistas buscando atender às demandas sociais emergentes, por meio do estabelecimento de processos educativos dialógicos e críticos, prezando pelo envolvimento e pela participação da comunidade no decorrer de todas as etapas das atividades, com a perspectiva de apoiar a realização de um esforço conjunto para a superação de determinadas problemáticas sociais.

De acordo com Jezine (2006), a distinção entre o que estava sendo discutido e proposto a partir do FORPROEX, e a posição que a gestão do Governo Federal vinha adotando e a sua respectiva agenda a ser implementada no contexto do ensino superior, era de uma discrepância expressiva. Nas palavras dessa autora:

O Fórum enquanto instância da sociedade civil tem clareza política das diferenças de princípios políticos e ideológicos entre as propostas governamentais e as dos movimentos por uma universidade pública e gratuita, incorporada às concepções de extensão. Há assim, contraposição entre a concepção de uma universidade voltada para os problemas da sociedade, que pode intervir na transformação da sociedade, atualmente denominada de Universidade Cidadã, e a perspectiva do poder governamental que insiste em financiar ações voltadas para soluções paliativas, calcadas em programas assistenciais. Não dispondo de recursos financeiros para implantar os seus projetos de extensão, as universidades, se veem instadas a realizar a venda de seus serviços, interpretada aqui como mecanismo sutil da política de privatização do ensino superior, o que tem gerado nas universidades uma nova dinâmica interna, marcada pela disputa por mercado (JEZINE, 2006, p. 219-220).

No início da década de 2000, as práticas de Extensão Universitária já haviam conquistado uma relevante consistência institucional, em virtude do estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, e pela legislação federal, assim como por meio das regulamentações anunciadas pelo FORPROEX, e conquistadas com base em sua atuação e articulação junto a diferentes esferas do poder governamental. A partir desse período, a concepção de Extensão Universitária, passou a abarcar um número diversificado de atividades acadêmicas que mantinham algum tipo de relação com a sociedade (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; JEZINE, 2006).

Como marco importante desse processo de estabelecimento e de consolidação do debate acerca da Extensão na agenda pública das universidades brasileiras, merece destaque a organização e realização, sob responsabilidade do FORPROEX, do IV Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária, em 2001, no município de Embú das Artes-SP. Além da estruturação do 1º CBEU, realizado no ano de 2002, na cidade de João Pessoa-PB (JEZINE, 2006). Ainda no início dos anos 2000, precipuamente em 2002, vale ressaltar a composição da Articulação Nacional de Extensão Universitária (ANEXU), que mesmo

passando por certos impasses e limitações, se qualificou como parte do processo mobilizador que veio a culminar com a construção da ANEPOP, no ano de 2005, sendo essa uma das mais profícuas expressões da crítica às abordagens tradicionais e conservadoras de Extensão, ainda hegemônicas no ambiente universitário (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

A ANEPOP, se distingue como um espaço aglutinador de vários sujeitos sociais, os quais encontravam-se insatisfeitos com o rumo que o debate hegemônico sobre a Extensão Universitária estava a tomar – apresentando-se basicamente restrito aos/às dirigentes e pró-reitores/as –, o qual pouco reconhecia a coexistência de uma multiplicidade de abordagens e concepções de Extensão, e que não levava suficientemente em consideração, o diferencial que possuíam as experiências extensionistas que orientavam suas práticas com base na concepção freiriana da Educação Popular, prezando pela construção de trabalhos de caráter crítico, dialógico e problematizador. Assim, a partir da organização da ANEPOP, foi estabelecendo-se um processo de interação e implicação cada vez mais engajada de diferentes sujeitos e grupos, para a construção de um espaço de articulação, que auxiliasse na luta política por uma maior valorização dos preceitos da Educação Popular no contexto das universidades e da política de Extensão Universitária (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

No período dos anos 2000, dentre as muitas iniciativas extensionistas pautadas pela Educação Popular, merecem destaque experiências profusas, a exemplo do Movimento ExtraMuros, iniciado no ano de 2001, na Universidade de Brasília (UnB) (LIMA, 2015); a Liga de Saúde Coletiva, em idos de 2003, na Universidade Regional de Blumenau (FURB) (SILVEIRA, 2008); o Espaço Ekobé, criado em 2005, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) (DANTAS et al., 2018); o Projeto Vivências em Educação Popular no Extremo Sul (VEPOP-Extremo Sul), na data de 2006, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (ROSA, 2013); e as experiências dos projetos Saber Cuidar e Periferia dos Sonhos, iniciados, respectivamente, nos anos de 2001 e 2009, estando esses institucionalmente vinculados à UNIFESP (SILVA; BRÊTAS; SANTANA, 2014).

Não obstante, assinala-se que, um outro fato que exprime a profusão que o debate em torno das práticas de Extensão, engendrou, sobretudo no contexto do Grupo de Trabalho de Educação Popular, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é decorrente dos estudos de Fleuri (2004), que, ao analisar e refletir sobre um conjunto de experiências universitárias, propõe a configuração de um novo paradigma, designado por esse autor, com a formulação conceitual de *conversidade* – a qual será tratada de modo pormenorizado no item dois, do terceiro capítulo deste trabalho dissertativo.

Acrescenta-se que, dentre as muitas iniciativas mobilizadas desde a ANEPOP, podem ser destacadas, a participação ativa desse coletivo na composição de espaços de rodas de conversa, de oficinas e de mesas-redondas, além do seu protagonismo na organização da Tenda Paulo Freire do 3º CBEU, que ocorreu em Florianópolis-SC, no ano de 2006. Esse foi um momento substancial, para a inauguração e a demonstração de que seria viável a constituição de uma maneira diferente de conceber e proceder nos espaços desse evento, a qual fosse balizada por uma perspectiva mais horizontal, dialógica, crítico-reflexiva e, acima de tudo, propositiva de outras abordagens no contexto acadêmico brasileiro, especialmente enfatizando a força da Extensão Popular (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Assim, a ANEPOP converteu-se em um movimento que, paulatinamente, foi se fazendo mais presente e atuante em inúmeros eventos, tanto de nível regional e nacional, quanto de âmbito internacional. Desse modo, ressaltam-se o III Encontro Nacional de Educação Popular e Saúde, que aconteceu na cidade de São Carlos-SP, no ano de 2007; as duas edições do Congresso Nordestino de Extensão Universitária, que ocorreram nos anos de 2007 e 2010, nas cidades de Salvador-BA e Recife-PE, respectivamente; o X Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária, que foi realizado em 2009, na cidade de Montevideo, no Uruguai; o 4º CBEU, ocorrido no ano de 2009, no município de Dourados-MS; e o XXIII Encontro Nacional do FORPROEX, efetuado em idos de 2010, em Brasília-DF (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Por esse ângulo, a partir de um trabalho colaborativo com diferentes coletivos do campo da Educação Popular em Saúde, a ANEPOP contribuiu com a organização de vários eventos, a exemplo do IV Encontro Nacional de Educação Popular e Saúde, efetuado em 2009, na cidade de Fortaleza-CE – em que ocorreu, de forma simultânea, o I Encontro Nacional de Extensão Popular em Saúde. Outrossim, a partir da parceria entre a ANEPOP e o Grupo de Pesquisa EXTELAR da UFPB, passaram a ser organizados um conjunto de eventos com a temática da Extensão Popular, em que podem ser destacados, o I Seminário Nordestino de Extensão Popular e o II Seminário Nordestino de Pesquisa em Extensão Popular, realizados em idos de 2007, na cidade de João Pessoa-PB; ademais da promoção de três edições do Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular, efetuadas, respectivamente, nos anos de 2009, 2013 e 2016, todas em João Pessoa-PB (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva, ao cargo de presidente da República, no ano de 2003, passaram a ser adotadas um conjunto de ações de investimento, por parte do Governo Federal, no contexto do ensino superior, em que merecem ser evidenciadas, em primeiro lugar, a volta do ProExt, estando esse vinculado à Secretaria de Educação Superior do MEC, o qual passou a objetivar não apenas o apoio à estruturação de iniciativas de Extensão,

mas principalmente buscando potencializá-las. Inclusive, a partir de 2009, o ProExt passou a contar com recursos financeiros não só do MEC, mas agregando outros ministérios, o que possibilitou a ampliação dos seus recursos e do número de propostas apoiadas (INCROCCI; ANDRADE, 2018; CASTRO, 2015).

Em segundo lugar, cabe sublinhar a importância do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), criado no ano de 2007, com vistas à ampliação das universidades públicas federais, e a democratização do ensino de graduação, o que repercutiu no aumento de vagas ofertadas, e, em decorrência disso, no aumento do número de estudantes dispostos e em busca de participar de atividades extensionistas. Nesse tocante, sublinha-se que, a reflexão sobre tais propostas e suas contradições, serão tratadas de forma mais acurada em um item específico do terceiro capítulo.

Não obstante, é substancial assinalar que, apesar disso, avulta-se a repercussão decorrente da ampliação, no ano de 2010, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o qual, com recurso monetário público, financia(va) vagas de estudo no ensino superior privado, além de ceder isenção fiscal a essas instituições. O que promoveu ainda mais o crescimento das instituições privadas, e fortaleceu o mercado empresarial de ensino superior – captando um quantitativo de estudantes muito maior do que o que foi assimilado pelas instituições públicas –, tornando-o fortemente competitivo, em especial pelo emprego de capital estrangeiro e da atuação de empresas do exterior (FILARDI, 2014; MARTINS, 2017; MARTONI, 2015).

No entanto, o processo de privatização e mercantilização da educação superior no Brasil, tem se dado desde o período do regime militar (1964-1985), passando pela gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, posteriormente, com as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), tendo os governos de Lula e Dilma, também direcionado ações para o “fortalecimento” das instituições de ensino superior públicas (FILARDI, 2014; MARTINS, 2017; MARTONI, 2015).

Desde o ano de 2012, o FORPROEX passou a conceber a Extensão Universitária como uma iniciativa acadêmica que precisa ser executada de modo indissociável das práticas de Ensino e de Pesquisa, com a ótica de salvaguardar e possibilitar a promoção de princípios e valores de democracia e equidade, aspirando fortalecer e potencializar o desenvolvimento da sociedade brasileira, com base em preceitos que incidam nas dimensões humana, ética, econômica, social e cultural (FORPROEX, 2012). Isto é, como estabelecido pelo mencionado Fórum, a Extensão se trata de um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino

e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, 2007, p. 17).

Dentre as diretrizes orientadoras de tal processo, notabilizam-se o comprometimento da instituição universitária com: a) a busca por uma atuação que impacte de forma positiva e contribua com a transformação da sociedade, fundamentando suas ações em vista de corresponder aos interesses e às demandas da grande maioria da população brasileira; b) a interação dialógica que deve existir entre a instituição e os vários setores sociais; c) a interdisciplinaridade, perscrutando a garantia de maior consistência no âmbito teórico-prático; d) a manutenção de iniciativas que oportunizem a estruturação de práticas que prezem pela indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, empenhando-se em executar processos voltados à formação de sujeitos e à produção de novos conhecimentos (FORPROEX, 2012).

Nessa direção, uma outra colaboração fundamental da ANEPOP, foi a partir de sua articulação e parceria juntamente com diferentes coletivos nacionais de Educação Popular do setor saúde, na composição do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde, instância vinculada ao Ministério da Saúde, a qual ficou responsável por contribuir com a elaboração da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS), que foi promulgada no ano de 2013 e apresenta, dentre o conjunto de eixos estratégicos elencados, um tópico especificamente canalizado para impactar no processo de formação no contexto universitário (BRASIL, 2013).

Em consequência disso, angariou-se apoio e, em meados de 2013, foi recomposto o Projeto VEPOP-SUS, sendo esse um componente concebido como parte das estratégias a serem desenvolvidas para fomentar e possibilitar a implementação da PNEPS-SUS. Para tanto, essa iniciativa ficou institucionalmente ancorada à UFPB, e contou com apoio de recursos do Governo Federal, por meio da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, do Ministério da Saúde. No entanto, o caráter do projeto recebeu algumas modificações, e, ao invés de ter em seu cerne exclusivamente as vivências de Extensão em comunidades, esse fez-se mais abrangente e incorporou um novo conjunto de atividades com profusão de esfera nacional, dentre as quais, destacam-se: a) produção editorial de livros; b) mobilização de sujeitos e articulação social; c) apoio na realização e na organização de eventos de cunho acadêmico; d) mapeamento por todo território nacional de experiências de Extensão Popular; dentre outras (CRUZ et al., 2019).

Por fim, denota-se que, especialmente desde 1990, e, sobretudo a partir dos anos 2000, ocorreu o incremento do debate sobre a dimensão da Extensão no contexto acadêmico, em que cada vez mais, foram sendo elaborados estudos e trabalhos investigativos tendo a Extensão

como foco, observando-se um número expressivo de produções acadêmico-científicas, a exemplo de artigos, dissertações, teses e vários livros e coletâneas. Ademais, nesse mesmo período, surgiram e consolidaram-se diversos eventos que tratam acerca da temática da Extensão, ou que possuem interface com a sua discussão. No que concerne a isso, algumas dessas iniciativas, já foram citadas e descritas em um tópico do primeiro capítulo desta dissertação, e outras, ainda serão referidas em um tópico do capítulo três, o qual traça uma breve abordagem histórica da Extensão Popular no âmbito da UFPB.

2.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DIFERENTES COMPREENSÕES, PRÁTICAS, ABORDAGENS E INTENCIONALIDADES

Como delineado na presente dissertação, o surgimento da Extensão Universitária enquanto uma prática acadêmica, e o desenvolvimento de sua concepção teórico-conceitual, é uma expressão resultante e diretamente articulada com os diferentes contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais em que essas atividades se manifestaram. Desse modo, é fundamental que se compreenda que o universo das ações de Extensão Universitária, é amplamente diversificado, exprimindo uma gama distinta de concepções, práticas e intencionalidades em sua execução, o que evidencia diferentes orientações teórico-metodológicas e ético-político-ideológicas. Em tal sentido, constata-se que, ao longo da história, a Extensão enquanto função da universidade, apresenta diferentes tendências, não sendo essa uma construção única e linear (ARAÚJO, 2018a; CRUZ, 2013a; JEZINE, 2006; MELO NETO, 2012; RIBEIRO, 2009).

Nas últimas décadas, de modo geral, a compreensão da razão de ser da Extensão, esteve proficuamente relacionada com o “conhecimento”. Assim, observa-se uma gama diferenciada de concepções amplamente disseminadas no ambiente acadêmico, referentes ao que vem a ser a Extensão, e como o conhecimento será concebido e trabalhado em sua execução – o que é evidenciado e sobretudo reforçado pelos documentos elaborados pelo FORPROEX –, as quais podem ser caracterizadas, ao menos, da seguinte forma: a) a Extensão como possibilidade de socialização/disseminação do conhecimento científico; b) a Extensão como lugar de aplicação do conhecimento produzido no interior da universidade; c) a Extensão como espaço de encontro de saberes; d) a Extensão como lugar de troca de saberes acadêmico e popular (FORPROEX, 2012).

Na acepção de Araújo (2018a), Cruz (2013a), Cruz e Vasconcelos (2017), Jezine (2006) e Melo Neto (2002b; 2014), algumas práticas de Extensão podem ser caracterizadas como

prestação de serviços, os quais podem assumir um caráter *assistencialista*, ou até mesmo *mercantilista*. Somado a isso, também observam-se a realização de iniciativas extensionistas voltadas ao treinamento discente, na aplicação de certos conhecimentos “técnicos”, de maneira socialmente asséptica – por isso, designadas como de cunho *tecnicista*. Para além dessas categorizações, ressaltam-se compreensões da atividade extensionista como uma *via de mão única* ou de *mão dupla*. Ademais, com o avanço e o incremento do debate sobre a Extensão no contexto das universidades públicas brasileiras, emerge a concepção da Extensão como função acadêmica, dotada de igual valor às atividades de ensino e de pesquisa.

Pela perspectiva *assistencialista*, a instituição universitária faz-se presente, por meio da Extensão, em um determinado território/comunidade, oferta inúmeros serviços, e depois se retira, como se todas as problemáticas locais já houvessem sido resolvidas. Por esse prisma, é corriqueiro que, a universidade acolha, como incumbência sua, o desempenho de funções e deveres que são de obrigação do Estado. Consequentemente, tais atividades extensionistas agem de maneira oposta à oportunização da problematização e da reflexão, por parte das pessoas do setores populares, sobre as origens e os motivos estruturais que incorrem diretamente no porquê da debilidade presente na assistência pública (CRUZ, 2013a).

A esse respeito, Cruz (2011) expressa que:

Em sua dimensão assistencialista, a extensão incorpora a ideia de prestar serviços pontuais, por meio dos quais são sanados problemas específicos (como, por exemplo, a “dor de dente” ou a falta de documentos), com a intenção de não se envolver com suas causas estruturais (correlacionando com o exemplo anterior, a falta de assistência pública à saúde bucal permanente; a exclusão social, que impede diversas famílias de acessarem conscientemente as realizações de cidadania, para além de documentos) (CRUZ, 2011, p. 44).

Outro ponto significativo de ser sublinhado, é pelo fato de que, articulada a essa abordagem, propaga-se, intencionalmente, a imagem de que há certa inquietação para com a situação em que a sociedade se encontra; e que, doravante isso, a instituição universitária mobiliza-se, e passa a disponibilizar o acesso a determinados serviços, e a conceder alguns benefícios às pessoas e aos grupos sociais em condição de vulnerabilidade socioeconômica. O que denota, certamente, uma atitude panfletária e propagandista de diferentes setores sociais e grupos políticos, presentes e atuantes no âmbito da instituição (CRUZ, 2013a).

Em relação a isso, Cruz (2013a) comenta o seguinte:

Pela dimensão de disseminação de cultura e assistencialismo, fica fortalecida a ideia de extensão como um espaço acadêmico destinado à socialização dos bens culturais, científicos e tecnológicos desenvolvidos na universidade, não numa perspectiva de construção coletiva e superação das desigualdades, mas de aplicação e aprimoramento das técnicas, por meio do exercício e de transmissão, com a intenção de tentar

justificar os gastos públicos com a universidade, alegando que está fazendo o seu “papel social” (CRUZ, 2013a, p. 184).

Como explicitado por Fleuri (1989), a partir de tal prática extensionista, o que se propõe não é a busca por desnudar as possíveis contradições que existem, e que estão imbrincadas na formação de certas problemáticas que a maior parcela da população enfrenta, mas o seu contrário: a desagregação e a inviabilização de uma provável mobilização, e organização dos setores populares, em vista de transformar a estrutura social, que os condiciona a viver sob um regime que os domina e os explora. Destarte, essas iniciativas extensionistas, têm colaborado para a ocultação de determinadas contradições que conformam parte da realidade social, auxiliando na sua legitimação, como se essa fosse um dado inalterável.

Em sua expressão *assistencialista*, as ações extensionistas partem do preceito de que, a universidade deve prestar serviços à população, e “estender” os seus saberes à sociedade. Em muitos casos, são atividades desenvolvidas no ambiente universitário, não ocorrendo vinculação alguma com a realidade social das pessoas assistidas. Em outras, mesmo quando realizadas de forma exterior ao contexto universitário, parecem estar alinhadas com uma percepção messiânica que os grupos extensionistas têm de si mesmos, avultando o que Freire (2015) indicava ser, a ânsia que determinados setores sentem de “‘ir para a outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (p. 22).

De outra forma, como delineado por Ribeiro (2009, p. 336):

[...] Essas práticas de extensão baseiam-se em uma visão messiânica, onde sujeitos superiores vão depositar seus conhecimentos em pessoas-recipientes, não considerando e respeitando seus saberes, valores e crenças, ao contrário, impondo os valores e saberes do extensionista.

Em razão disso, Ribeiro (2009) – ao refletir sobre as iniciativas de Extensão desenvolvidas na área da saúde, mais especificamente relacionadas à formação em Fisioterapia – destaca que, comumente, se observa em uma parcela significativa das experiências extensionistas, uma atuação de cunho assistencialista, e que, mesmo realizando-se fora do ambiente acadêmico, tendem a operar em seu trabalho com a mesma lógica ainda hegemônica na universidade, fundada no ato de buscar “depositar” seus conhecimentos nas pessoas, prescrevendo uma série de normas de condutas, de modo descontextualizado com a realidade de vida da população.

Segundo Cruz (2013a), essa concepção tem consubstanciado ainda mais a percepção de que a instituição universitária, está situada culturalmente em uma posição proeminente na sociedade, e, que, em decorrência disso, qualifica-se como “habilitada” para dirimir

diversificados impasses e problemas, sem carecer de estabelecer diálogos, ou, de ponderar a necessidade de atentar às possíveis contribuições provenientes do saber popular. Em acordo com o olhar de Jezine (2006, p. 150):

[...] Essa prática, além de atender a demandas sociais e reduzir reivindicações populares diante das diversas necessidades e carências sociais, pretendia promover a adaptação dos futuros profissionais ao seu meio social. Considerava-se que através do treinamento universitário em serviço e do desenvolvimento de ações que possibilitassem o exercício da prática profissional se teria melhor formação profissional. Assim, a extensão universitária passou a compor o quadro de formação profissional, nas áreas consideradas de carência social como saúde, educação e agricultura, utilizando o estágio curricular como mão-de-obra especializada de baixo custo financeiro para o atendimento de demandas sociais.

Não obstante, é relevante sublinhar que, há diferenças entre um ato *assistencialista* e uma ação *assistencial*. Nesse sentido, como referido por Ribeiro (2009), é importante que se analise a direção política do trabalho extensionista, para ter certeza se esse está contribuindo devidamente em benefício dos sujeitos das classes subalternizadas, ou em favor dos interesses dos grupos socioculturais hegemônicos. Por exemplo, se ao realizar um trabalho de atenção e cuidado em saúde, a universidade não estaria desencorajando a população de lutar em busca da efetivação de seus direitos sociais, por ofertar um serviço (paliativamente), no qual a população não tem conseguido acessar a partir de setores e instituições governamentais, o que seria dever do Estado.

No entanto, destaca-se que, não é assistencialismo quando se oferece um serviço a uma determinada pessoa que está necessitando urgentemente, e, o qual, ela não tem à sua disposição, podendo incorrer em graves consequências de saúde, e comprometer a sua qualidade vida. Por esse ponto de vista, deve-se procurar articular a dimensão assistencial, com uma atitude de compromisso com a luta por transformações (RIBEIRO, 2009).

Na visão de Cruz (2013a), por meio de uma abordagem assistencialista, intercorre a alienação da dimensão assistencial, por conta da ênfase exclusivamente centrada no emprego da técnica. Ao passo que, a partir de uma atuação assistencial, a questão técnica não está ausente, mas se sobressai como apenas “um” dos elementos do processo, e não como o seu cerne. Para tanto, é importante que se busque envolver as pessoas ao máximo, possibilitando que essas, estejam a par de tudo o que será ou que está sendo realizado, da mesma maneira que explicita-se o que se faz e os motivos do porquê se faz.

Em virtude disso, Cruz (2013a) faz uma interessante reflexão, aludindo ao fato de que:

[...] a assistência pode compreender, reconhecer e apoiar o saber popular e observar seus limites para a resolução de alguns problemas, assim como ver os limites mesmo da própria ciência e a necessidade de ser aplicada conforme se conheça, saiba e

entenda o popular. As práticas de apoio técnico e assistencial não se percebem, necessariamente, melhores ou superiores, mas significativas, e podem contribuir diante de necessidades emergentes, mas sem substituir a ação do popular, conforme possa e deva ser exercida, especialmente na direção da cidadania (CRUZ, 2013a, p. 184).

Na vertente de trabalho extensionista enquadrada como *mercantilista*, acentua-se a perspectiva de viabilizar o estabelecimento de uma relação mais profícua entre a instituição universitária e o setor empresarial. Concebendo a Extensão como veículo elementar para garantir a interlocução da universidade com a sociedade globalizada, com a lógica de aprimorar a capacidade da instituição em produzir bens e prestar diversos serviços. De modo que, acolhe-se as exigências do mercado capitalista como algo prioritário, tanto no processo de formação de sujeitos dotados de um perfil profissional individualista e competitivo, como na fabricação de produtos a serem vendidos para aqueles/as que pagarem mais, deixando de lado a responsabilidade e a preocupação da universidade em contribuir na direção de promover o desenvolvimento humano e social, o qual seja favorável a todas as pessoas, especialmente aos setores sociais que integram grande parte da população (CRUZ, 2013a; JEZINE, 2004; 2006).

Como categoricamente delineou Jezine (2006, p. 282):

Nesse processo de redefinição das atividades de extensão universitária, as ações fins da universidade, produção e socialização do conhecimento, passam a ser meros instrumentos de favorecimento à interação universidade-empresa, cuja preocupação, é o desenvolvimento econômico e não mais o desenvolvimento social. A sociedade é substituída pela empresa, o que exige uma nova lógica de produção universitária: ser competitiva, eficiente e eficaz, a fim de atender a específicos objetivos mercadológicos.

Conforme González e Fernández-Larrea (2003), as atividades de cunho economicista, partem de uma compreensão de que o perfil mais apropriado de organização e operação da instituição universitária, seria semelhante ao de uma empresa, que rege seu funcionamento em acordo com as demandas do mercado. Assim, subordina o conhecimento gerado na universidade ao setor produtivo, e passa a oferecer apoio e suporte técnico-científico com o intuito de angariar benefícios econômicos.

Ao lançar um olhar panorâmico sobre essa questão no âmbito do Brasil, Jezine (2006) ressalta um aspecto, considerado por ela, como importante nesse processo, que é a necessária compreensão de que, o fenômeno em foco, situa-se como parte de um movimento inerente à própria constituição e à evolução dessa dimensão acadêmica, como produto resultante de seus respectivos contextos socio-históricos. De tal modo, essa autora destaca em sua leitura, a força da influência exercida pelo movimento de mudanças político-econômicas, entendendo que:

[...] na busca de institucionalização e do reconhecimento público, a extensão universitária investe na visibilidade das atividades extensionistas, aderindo a logística mercantilista do economicismo tecnocrático, que concebe a organização e o funcionamento da universidade/extensão universitária em termos empresariais e comerciais (JEZINE, 2006, p. 279).

Por conseguinte, nessa vertente, a ação extensionista passa a assumir uma configuração e uma intencionalidade que, se respalda e fundamenta-se em conformidade com o convênio estabelecido entre a universidade e as empresas. Inclusive, hodiernamente, tem-se constatado cada vez mais no ambiente universitário, a predominância de iniciativas de Extensão concentradas em atender às reivindicações do mercado, preparando profissionais com ênfase restrita para elementos relativos aos aportes técnicos e à especialização, deixando de lado a formação ancorada em preceitos éticos e no compromisso com a construção de uma sociedade alicerçada em um justo desenvolvimento social, político e econômico (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; ORTIZ-RIAGA; MORALES-RUBIANO, 2011).

Congruente com essa análise, Jezine (2004) expõe que:

Essa concepção de extensão universitária, caracterizada como mercantilista, traz em seu contexto a formação ideológica de um projeto de privatização da universidade que substitui a possibilidade de igualdade de acesso pelo pagamento de taxas e pela adoção de outros instrumentos que não representam a identidade de uma universidade pública e gratuita (JEZINE, 2004, p. 337).

Para Ortiz-Riaga e Morales-Rubiano (2011) e Serna (2004), essa vertente de atuação extensionista, baseada na vinculação entre a instituição universitária e as empresas, desloca o significado e o diferencial categórico que a Extensão Universitária obteve no continente latino-americano, firmando-a nessa aproximação e posição de abertura total ao setor econômico. O que é eminentemente temerário, pois como observado por Serna (2004), é muito improvável que as necessidades das empresas, estejam alinhadas ou correspondam às exigências e demandas sociais dos setores socialmente vulneráveis.

Em suma, vale registrar o caracterizado por Cruz e Vasconcelos (2017, p. 126):

[...] considerando a vigência do sistema capitalista atual no modo de produção econômica de nossa sociedade, esse desenvolvimento decorre à custa da exploração do trabalho de uma significativa quantidade de pessoas, que não desfrutarão das riquezas produzidas por seu trabalho. Nesse sentido, a extensão mercantilista depõe contra o papel universitário de desenvolvimento humano igualitário e justo, que coloca o trabalho de professores e de estudantes à disposição de um desenvolvimento tecnológico injustamente distribuído, cujo acesso é prioritário a uma pequena parcela da população: as classes sociais dominantes.

Na visão da Extensão como uma *via de mão única*, assenta-se o entendimento de que, a universidade, é a instituição que dispõe dos únicos conhecimentos socialmente válidos, os quais devem ser “transmitidos” à população “inculta”, “leiga”, “carente”, “desfavorecida”. Dessa

forma, estabelece-se um modelo de atuação unilinear, em que a universidade “estende” os seus conhecimentos e as suas ações até os setores populares da sociedade, tratando esses grupos socioculturais como aqueles que “nada sabem”. O que demonstra uma postura arrogante e autoritária da instituição universitária, que canaliza-se a partir dessa relação unívoca – o que não descarta a iniciativa de certos grupos que intitulam-se “progressistas”, mas que, em realidade, alimentam de si mesmos uma noção vanguardista (ARAÚJO, 2018a; MELO NETO, 2003a; 2004).

No que concerne a isso, segundo a crítica tecida por Freire (2015, p. 22):

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de “ir para a outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.

De acordo com Fraga (2017), a relação entre a universidade e a sociedade, historicamente, tem sido marcada por uma compreensão de que a instituição universitária, deveria transferir os seus conhecimentos aos sujeitos e grupos socioculturais subalternizados. Isto é, a partir da disseminação do conhecimento produzido no âmbito acadêmico, a universidade estaria contribuindo com o desenvolvimento da sociedade e com a melhoria das condições de vida da população. Em vista disso, Kulesza (1998) comenta que:

[...] a pesquisa na Universidade insiste em se manter alheia ao saber popular, contribuindo para manter seu *status* de produtora privilegiada e iluminada do conhecimento. No máximo, admite-se que o conhecimento produzido deva ser divulgado para a sociedade, vulgarizado, popularizado até, sempre a partir da posição superior emanada da torre de marfim (KULESZA, 1998, p. 37, grifo do autor).

Na leitura de Fraga (2017), em realidade, isso expressa um mesmo ideário, contido (quase que ocultamente) nas variadas designações que dão ao trabalho extensionista. O que, segundo essa autora, apenas desvela que:

A ideia central é sempre a mesma: de que as classes populares, ao terem acesso ao conhecimento, poderiam superar as mazelas que enfrentam. Ela se apresenta a partir de diferentes expressões como ilustrar as massas, expor a ciência ao povo, difusão cultural, utilizar o conhecimento produzido pela universidade, socialização da cultura, difusão do saber acadêmico, elevar o nível de cultura geral do povo, homogeneização cultural, levar os saberes ao povo, levar a universidade à classe dominada, elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho, estender a universidade à comunidade, estender à comunidade a atividade de ensino e o resultado da pesquisa, integração cultural, estender a universidade ou o conhecimento à sociedade, transmissão do saber, transmissão de conhecimento (FRAGA, 2017, p. 404).

Nesse tocante, Jezine (2006) relata que, em sua percepção, o discurso relativo à relação entre universidade e sociedade, muitas vezes, tem sido formulado a partir de uma ação unilateral, em que a instituição universitária é quem deve:

[...] *dirigir seus interesses e preocupações* para as questões sociais e para isso busca *junto à*, não *junto com a* comunidade, subsídios. Ainda mais, *detectar seus anseios* significa revelar, tornar conhecido e mesmo que *numa postura de convivência aberta e horizontal*, a sociedade não parece um agente participativo e criativo. É possível assim, entender que a universidade por si só é capaz de redimir a comunidade/sociedade da exclusão social (JEZINE, 2006, p. 187-188, grifos da autora).

Com o avançar do tempo, e com a evolução da discussão teórico-conceitual sobre a Extensão Universitária, originou-se, a partir do FORPROEX, a idealização da Extensão como uma *via de mão dupla*, tendo essa concepção se disseminado de forma expressiva no ambiente universitário brasileiro. Assim, ficou estabelecido que:

[...] A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987, p. 11).

Não obstante, por essa perspectiva, estipula-se que, a instituição universitária manteria uma relação de “troca de conhecimentos” com a sociedade. O que se sabe, quase nem sempre realmente ocorre. Em razão disso, Melo Neto (2004) comenta:

[...] pode-se questionar o uso da ideia de *via*, considerando que essa simbologia cai na dificuldade de compreensão de que a universidade é parte da sociedade. Essa *via de mão dupla* da extensão teria o papel de manter a interligação entre ambas. Esse movimento de vai-e-vem, na formulação do Fórum, viabilizaria a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade, ou seja, no buscar e levar conhecimento. Ora, será que a democratização do conhecimento, mesmo aquele acadêmico, resolve-se pela extensão através da perspectiva de mão dupla? Sabe-se que a questão da democratização do conhecimento envolverá a produção e a posse dos resultados, constituindo-se, dessa forma, numa questão muito mais abrangente e complexa (MELO NETO, 2004, p. 13, grifos do autor).

A esse respeito, é significativo inquirir – consubstanciando a crítica proferida por Melo Neto (2002b; 2003a; 2004) –, se nessa propositura, há, de fato, a possibilidade de que esses dois saberes – que passam por essa via de duplo sentido – se encontrem. E, caso haja esse encontro entre dois conhecimentos constituídos, cristalizados em ambos os lados, como se efetivaria essa possível “troca”? Há, nesse transladar de dois entes distintos, algum momento de conflito/tensão? Nesse encontro e troca de saberes, haveria lugar para a crítica e a reformulação das “verdades” existentes? Em que medida, essa compreensão efetivamente possibilita a produção de um novo conhecimento? Seria esse tipo de proposição, realmente,

capaz de superar a hegemonia do conhecimento científico? Até que ponto, nas práticas extensionistas, se têm buscado construir compartilhadamente, ou será que se está apenas buscando a mimetização do saber hegemônico? Trocar saberes, é o mesmo que construir conhecimentos de forma compartilhada?

Como pode ser observado, em ambas as compreensões – seja essa uma via de *mão única*, ou de *mão dupla* –, exprime-se a noção de que a universidade apresenta uma posição de protagonista exclusivo em tal processo. Além disso, em nenhuma dessas tendências, notabiliza-se o foco para a construção coletiva de novos conhecimentos. Em seu contrário, nessa perspectiva de mão dupla, assinala-se para a necessidade de um posterior retorno à instituição universitária, como movimento essencial ao processo de construção de conhecimento, como se unicamente no domínio universitário, fosse possível a efetuação da reflexão teórica (MELO NETO, 2002b) – o que dificulta a iminência do exercitar da práxis coletiva, em decorrência da inviabilização da oportunidade de encetar a reflexão crítica sobre as atividades extensionistas realizadas *in situ*, compreendendo que essa ação deva ocorrer tão somente na universidade.

Corolário a isso, Melo Neto (2002b) sublinha que, é premente avançar sobre esse entendimento:

A compreensão de extensão, como via de mão dupla, destaca um retorno à universidade como se aí estivesse o espaço para a reflexão teórica. Será que apenas na universidade é que está sendo gerada a reflexão teórica? Os participantes das ações de extensão promovem sua reflexão crítica e têm necessidade dela. Não estará sendo gerada uma dicotomia, inclusive espacial, da condição de reflexão teórica, ao transladá-la para o espaço da universidade? Pode-se perguntar: será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio “locus” de realização das atividades de extensão? (MELO NETO, 2002b, p. 17).

Por esse ângulo, após fortes críticas a essa noção de “mão dupla”, o supracitado Fórum adveio com o conceito de “interação dialógica” (FORPROEX, 2007; 2012). Porém, tratando essa questão como se tais definições representassem expressões com sentido similar, como pode ser constatado no seguinte excerto:

A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 9).

Ademais, para essa entidade, a referida ideia de *interação dialógica*, assinala que, a partir dessa perspectiva, deverá ocorrer:

[...] o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012, p. 16-17).

Nesse caso, é salutar destacar as ponderações de Valla (1996), ao analisar criticamente algumas experiências e iniciativas que se consideram “democráticas”, pelo simples fato de “incluírem” os sujeitos das classes populares em espaços e situações de “diálogo” – os quais, muitas vezes, mais assemelham-se a monólogos. À vista disso, importa sublinhar que, a garantia da *presença* e da oportunidade de *fala*, não necessariamente asseguram a *escuta* verdadeira e, uma efetiva *participação* no processo, como argutamente expôs esse autor:

Quantas vezes se pede para a população se manifestar numa reunião, como prova do nosso compromisso com a “democracia de classe média”? Mas uma vez passada a fala popular, procuramos voltar “ao assunto em pauta”, entendendo que a fala popular foi uma interrupção necessária, mas com certeza, sem conteúdo e sem valor (VALLA, 1996, p. 182).

No que diz respeito ao pressuposto de ser *dialógico*, Freire (2015) era bastante cuidadoso, e veemente quando tratava sobre esse assunto. Sendo assim, ele frisava em suas palavras que:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2015, p. 35).

Na análise de Jezine (2006), a partir do processo de institucionalização da dimensão da Extensão, e a sua respectiva consolidação como uma das funções acadêmicas da universidade – que deve ser compreendida de forma indissociável da pesquisa e do ensino –, constituindo-se como elemento integrador dos componentes curriculares, isso tem possibilitado que, paulatinamente, a presença da Extensão se faça evidenciada, e permeie o pensar e o fazer do contexto universitário, permitindo promover e instigar a superação de percepções reducionistas dessa atividade, como se essa fosse, unicamente, a efetuação de ações espontaneístas, assistemáticas e esporádicas.

Ainda, acrescenta-se que, para Jezine (2006), ao se conceber a Extensão enquanto uma função acadêmica, isso proporcionaria a contraposição ao ideário que a classifica como uma

dimensão secundária na composição da estrutura curricular/acadêmica, estando essa reservada à atuação de professores/as “desprovidos” de títulos acadêmicos, e que nutrem certo desejo de serem solidários às pessoas que residem em áreas “carentes”, indo até lá em seus horários livres. Em virtude disso, Jezine (2006) defende uma *Extensão Acadêmica*, sendo essa concepção explicitamente influenciada pelo conceito formulado a partir do FORPROEX. Como sublinhado por essa própria autora, o referido Fórum exprime de forma notável esse desenvolvimento e avanço, na medida em que, foi por meio dele que tornou-se possível estabelecer debates, interações e articulações, as quais permitiram “construir conceitos e destruir preconceitos na formulação de ideologias, firmando a concepção de função acadêmica da extensão” (JEZINE, 2006, p. 169).

Pelo prisma dessa concepção da Extensão, entende-se que essa, converte-se em um componente vinculado ao ofício cotidiano das instituições universitárias, sobretudo em seus aspectos de cunho formativo, e na perspectiva de viabilizar a produção de conhecimentos, o que exige o envolvimento e a participação dialógica de docentes, técnicos/as e estudantes. A partir disso, se possibilitaria uma maior flexibilidade na estruturação dos currículos, assim como oportunizaria o desenvolvimento de uma formação crítica e interdisciplinar, permitindo ultrapassar as limitações presentes no âmbito da própria ciência – resultantes da fragmentação disciplinar e de uma concepção do ser humano como um ente “manipulável” –, em direção da construção de uma compreensão multidimensional, que torne factível a apreensão dos diferentes aspectos que estão indissociavelmente imbricados na conformação dos seres humanos, sendo esses discernidos como sujeitos históricos (JEZINE, 2006).

Em conformidade com tal ponto de vista, Jezine (2004) assinala o seguinte:

[...] embora se priorize a comunidade carente, trabalha-se junto a ela no sentido de potencializar a sua organização política e autonomia. Assim, a universidade como a extensão universitária, ganham um novo sentido, deixam de ser redentoras da sociedade e passam a ser instrumento capaz de promover a organização política, social e cultural dos grupos desagregados, a partir da relação entre a alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática (JEZINE, 2004, p. 335).

Por conseguinte, essa elaboração conceitual, alinha-se ao ideal de superação da abordagem da prática extensionista enquanto uma mera iniciativa de prestação de serviços – sejam esses de caráter *assistencialista*, ou *mercantilista*. Inclusive, nessa direção, auxilia em seu redimensionamento, para, que, assim, a Extensão Universitária possa fundamentar seu trabalho com base em uma efetiva busca da articulação indissociável entre a teoria e a prática, o que respalda e exige a necessidade de se estabelecer momentos de troca de saberes, permitindo que haja uma interação dialógica entre a instituição universitária e a sociedade (JEZINE, 2006).

Na acepção dessa autora, as atividades extensionistas que assentam-se nos preceitos da concepção acadêmica de Extensão, possuem em seus objetivos, a compreensão da indispensabilidade de se promover a relação de diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos, proporcionando a constituição de um elo substancial entre os saberes que têm sido produzidos no contexto das instituições universitárias e a realidade social.

No que concerne a essa questão, Jezine (2006) explica e ressalta, que, em seu entendimento, essa formulação expõe que:

[...] o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer (JEZINE, 2004, p. 335).

Em síntese, ao se firmar a Extensão como função acadêmica, Jezine (2006) assinala que, o seu comprometimento e empenho, devem estar voltados para instituir a busca ininterrupta pela edificação e pelo assente de uma nova perspectiva de instituição universitária, bem como de outra sociedade e de formação de novos sujeitos. Com isso, a universidade pode, definitivamente, asseverar o seu caráter enquanto instituição social pública, que deve possuir compromisso com a sociedade em seu desenvolvimento. Assim, dedica-se à promoção da formação da consciência crítica, e esforça-se em colaborar com os processos de organização política, intervindo na realidade social desde um horizonte libertador, e almejando a sua transformação, em que a autonomia é compreendida como um preceito fundante da formação não só profissional, mas também humana.

Na percepção de Melo Neto (2014), a delimitação da perspectiva de busca de produção de um novo conhecimento, seria uma alternativa viável, a qual possibilitaria superar essa noção reducionista da Extensão como momento de troca de saberes, ou de mero encontro entre saber científico e saber popular.

Outrossim, como ressaltado por Melo Neto (2002b), é preciso ter em vista que a instituição universitária também cumpre um papel de aparelho ideológico de manutenção da hegemonia da classe dominante, de forma que, a Extensão é um ambiente permeado por vários debates, disputas e contradições. Interpretação que é corroborada por Fleuri (2019), e não somente isso, ao indicar que:

Embora toda política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório, onde se pode gestar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social (FLEURI, 2019, p. 45).

Não obstante, é preciso admitir, que tal sinalização, deveria mobilizar reflexões sobre até que momento, nas práticas extensionistas, realmente busca-se constituir espaços dialógicos e abertos à partilha de olhares e saberes. Ou será que, tem-se, em defesa de uma legada missão “conscientizadora”, agido de forma extremamente diretiva, vanguardista ou até mesmo dominadora – ao invés de libertadora, como propunha Freire (2013a) –, com a perspectiva de que as pessoas das classes populares, para serem consideradas como cidadãos/cidadãs críticos/as e conscientes, tenham que obedecer e “rezar” a nossa cartilha?

Como exposto por Valla (1996), ao problematizar a interação entre profissionais de formação técnica e grupos dos setores populares da sociedade, o mesmo destacava que, comumente, observava-se a existência de uma dificuldade de compreensão por parte de profissionais (com formação acadêmica/científica), em sua relação com a população, no tocante ao entendimento sobre o que esses sujeitos realmente estão dizendo. Como explicitado pelo autor: “O que frequentemente para o profissional é conformismo, falta de iniciativa e/ou apatia, é para a população uma avaliação (conjuntural e material) rigorosa dos limites de sua melhoria” (VALLA, 1996, p. 181).

Nessa situação, a “crise de compreensão” ocorre, precipuamente, por causa das diferenças culturais (expressa pela diversidade sociocultural, que existe até mesmo dentro de grupos aparentemente “homogêneos”), e da dificuldade dos/as profissionais em compreender que as pessoas das classes populares também produzem conhecimento sistematizado, os quais os possibilitam criar suas próprias interpretações sobre a realidade social, e analisar de forma objetiva os seus limites de superação (VALLA, 1996).

Nesse sentido, é necessário entender que: “Os saberes da população são elaborados sobre experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de forma distinta daquela vivida pelo profissional” (VALLA, 1996, p. 179). Ou seja: criam cultura e se relacionam culturalmente com o mundo de formas diferentes, o que está na base da constituição de uma outra forma de *sentir*, *pensar* e *agir* em sua vida cotidiana, tal como aludido por Sales (2001).

Fato esse, que também é consubstanciado pela colocação de Calado (1998), ao discorrer que:

As condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras da zona canavieira nordestina são diferentes, por exemplo, das de quem vive e trabalha no sertão ou na periferia dos grandes centros urbanos. O modo de pensar, de sentir e de agir de um nordestino apresenta nuances diferentes, em comparação com o de quem vive no Sul do país, ou de um brasileiro vivendo num país europeu e vice-versa (CALADO, 1998, p. 143-144).

Na compreensão de Fleuri (1998), faz-se necessário reconhecer e assumir a multiplicidade, bem como a reciprocidade que deve haver entre as diferentes formas de perceber a realidade, sendo esse um caminho profícuo para que se possa, efetivamente, entender o que as pessoas e os grupos populares estão concretamente enunciando e que os/as intelectuais/acadêmicos/as têm tido tanta dificuldade em compreender.

Em referência a isso, Marteleto e Valla (2003) manifestam que:

Tanto o poder público como profissionais de saúde e representantes de ONGs ou do campo acadêmico não têm conseguido compreender a fala da população. Ainda que seja ouvida, essa fala está sempre classificada como a do *outro*, que, não detendo conhecimento formal, socialmente reconhecido, não segue uma lógica de discurso e, portanto, não faz muito sentido. Não havendo o diálogo, cria-se o impasse (MARTELETO; VALLA, 2003, p. 17, grifo dos autores).

Conforme Marteleto e Valla (2003), por estabelecer uma relação mais profunda com determinados segmentos da população, as experiências de Educação Popular, têm permitido a reconfiguração crítica da atuação técnica, em que se tem tornado possível a constituição de um modelo de trabalho integrado e direcionado aos interesses dos sujeitos e grupos populares, propiciando a criação de novos conhecimentos e modos de organização social.

Como pode ser observado, ao longo do seu desenvolvimento teórico-prático e conceitual, a Extensão Universitária tem sido efetuada a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas, e com horizontes ético-políticos distintos – em alguns casos, até mesmo antagônicos. Dessa forma, desenrolaram-se e se fortaleceram compreensões da Extensão numa perspectiva *assistencialista*, que busca “amenizar” certas expressões da questão social, mas não combatendo-as em suas raízes, nem muito menos desenvolvendo iniciativas que visem apoiar os sujeitos e grupos das camadas populares no enfrentamento sistemático e na superação de problemáticas sociais, comprometendo-se com a edificação de uma sociedade fundamentada por um horizonte de justiça social.

Além disso, verifica-se o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção do trabalho extensionista que pode ser identificada como de caráter *mercantilista*, a qual desenvolve-se buscando uma maior aproximação e interação das instituições de ensino superior com o setor privado. Preocupando-se apenas em desenvolver produtos e ofertar serviços que gerem benefícios financeiros para os entes envolvidos, assim como na formação e qualificação de recursos humanos que possam ser utilizados para o aprofundamento do modo de produção social capitalista (em sua face/fase ultraliberal), e a intensificação da exploração do trabalho, visando maximizar os lucros. Assim, a universidade, atem-se unicamente a atender aos

interesses daqueles grupos e setores sociais que podem pagar pelos seus serviços, mantendo-se distante das reivindicações da grande maioria da população e alheia à questão social.

Não obstante, fica bem nítido que, a partir dessas duas perspectivas de ação extensionista, como pode ser constatado, busca-se manter o *status quo* intocado, deixando intangíveis as estruturas sociais forjadas em cima da subalternização, dominação, opressão e exploração de diferentes sujeitos e grupos socioculturais, sobretudo daqueles que mais sofreram e ainda sofrem as consequências do sistema capitalista, em razão de marcadores sociais, tais como raça, gênero, classe, entre outros.

Outrossim, para além dessas compreensões, destacam-se outros entendimentos, que tomam como base a percepção de que, por meio das ações extensionistas, configuram-se espaços de encontro e interlocução entre diferentes sujeitos, grupos e setores sociais, em que o “conhecimento” e a relação entre saberes, distingue-se como algo central.

Assim, a concepção de Extensão foi sendo historicamente construída a partir de uma perspectiva de atuação que pode ser discernida como de uma *via de mão única*, em que a instituição universitária, empenha-se na constituição de iniciativas que possibilitem “estender” os saberes científicos e os conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico aos diferentes setores sociais, sobretudo às classes populares, com vistas à “transmissão” de saberes e à difusão de condutas consideradas como “corretas”. Desse modo, procura-se inculcar na cabeça das pessoas, as formas como elas devem ou não devem agir e viver. Reduzindo-as a meros objetos da vontade alheia, corroborando para o fortalecimento da heteronomia e não para a autonomia dos sujeitos.

Aqui é muito importante delinear que, tal *modus operandi*, não se restringe àqueles grupos e setores sociais alinhados com a manutenção do sistema e das relações de produção capitalista, mas comporta, também, a atuação de certos grupos e setores “progressistas”, em que, alguns desses, muito “preocupados” em fazer a revolução, e outros, dedicando-se em atenuar as expressões da questão social, muitas vezes, combatem a alienação com mais alienação, como se os fins justificassem os meios. Como acertadamente pontuou Freire (2013a), um fim libertador, não justifica, de modo algum, um meio opressor. Se é emancipação o que se deseja, é preciso quebrar a lógica dominadora e opressora em suas bases. Para tanto, é preciso ser radical e ir às suas raízes, como assinalado por Karl Marx (2010a). Sobretudo considerando que, há princípios que são inegociáveis.

Além dessa compreensão da Extensão como *via de mão única*, surgiu, em partes como forma de “superação” dessa noção reducionista, altamente ideologizada e alienadora da atividade extensionista, uma concepção da Extensão como *via de mão dupla*, em que, alguns

sujeitos indicam que seria exequível o estabelecimento de um processo de “troca de saberes”. Contudo, tal conceito também apresenta muitas inconsistências, entre as quais, podem ser elencadas: a) que essa noção de “troca”, pressupõe alguém que dá alguma coisa (de modo que esse/a, deixar de possuir esse algo) a uma outra pessoa, recebendo um algo em troca dessa outra pessoa (a qual, ao receber esse algo dado, também deixará de possuir alguma coisa, uma vez que terá que doar algo nessa transação). Ou seja, essa compreensão mais atrapalha e confunde, do que ajuda. O que se soma ao fato de que, essa proposição de uma permuta entre saberes, não dá garantia alguma que seja viável a constituição de novos saberes, ou a crítica às verdades incontestes.

Apesar disso, em diferentes lugares do Brasil vão configurando-se e consolidando-se um outro tipo de compreensão sobre o papel, a abordagem e a intencionalidade das ações extensionistas, que têm na concepção de Educação Popular, os seus aportes teórico-metodológicos orientadores, confluindo para a constituição do que hoje tem sido identificado por alguns/algumas intelectuais e atores/atrizes sociais, como *Extensão Popular*. Essas iniciativas extensionistas contra-hegemônicas, beberam de fontes similares, e têm, em sua gênese, as mesmas sementes que deram origem ao campo da Educação Popular, sobretudo a partir das experiências levadas a cabo nos anos de 1960, no Brasil, espalhando-se por décadas à frente, e em vários países da América Latina e do Caribe.

2.3 EDUCAÇÃO POPULAR COMO EXPRESSÃO DE EMBATES NOS CAMPOS POLÍTICO(S), EPISTEMOLÓGICO(S) E TEÓRICO-METODOLÓGICO(S)

O que hoje tem sido convencionalmente concebido como Educação Popular, é produto resultante do processo de evolução do pensamento crítico brasileiro e latino-americano, para dar conta de compreender e transformar as realidades dessa região, em que também podem ser destacadas, outras correntes gestadas dentro desse mesmo contexto, como a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação, o Teatro do Oprimido, a Investigação-Ação Participativa, a Comunicação Popular, ocorrendo, em alguns casos, até mesmo o seu entrecruzamento (MEJÍA, 2006).

Segundo Streck (2013), a história da Educação Popular, no Brasil, está estritamente relacionada com diferentes movimentos sociais populares, que desenvolveram-se, primeiramente, nas áreas da educação e da cultura, e, posteriormente, associando-se às lutas populares que se fortaleceram exigindo o direito à terra e pela reforma agrária, assim como por moradia, trabalho, educação e saúde.

De acordo com Leite (2018), a Educação Popular pode ser periodizada em três momentos: i) na primeira etapa, está a sua assunção, no final da década de 1950, indo até o ano de 1964, ponto em que ocorre o golpe cívico-militar no Brasil; ii) na segunda etapa, que vai de 1964 até a década de 1980, é compreendido como o período de maior repressão (em decorrência do contexto da instauração de regimes ditatoriais em vários países latino-americanos) e, também, de elaboração teórico-prática, incorrendo na sua difusão no cenário internacional; iii) na terceira etapa, figura o quadro contemporâneo, marcado pelo processo de reabertura democrática, no final da década de 1980, destacando-se a profusão dos cenários nacional e internacional, com a eclosão de novas pautas, e desafios a serem devidamente compreendidos e enfrentados.

Nesse sentido, a gênese do que se tem denominado como Educação Popular, não começa propriamente com a ideia de escolarização, e não tem como seu único idealizador, a figura do educador pernambucano Paulo Freire, embora ele seja um dos seus grandes expoentes (VASCONCELOS, 2011a). O que se compreende por Educação Popular, advém de um conjunto de experiências, desenvolvidas no final da década de 1950, e ao longo da década de 1960, por variados movimentos que desenvolviam seus trabalhos e se aglutinavam em torno do conceito de “cultura popular” (BRANDÃO, 2017a; 2017b; LEITE, 1985).

De modo mais específico, pode-se ressaltar que, entre os diversificados grupos que conformam o campo da Educação Popular, se sobressaem duas abordagens diferenciadas, uma via transformação social a partir da “cultura” – que tem, em Ferreira Gullar e Estevam Martins, figuras centrais para a constituição dos CPC da UNE, exprimindo uma vertente que poderia ser considerada como “mais” marxista – e outra, de cunho mais pedagógico, via “alfabetização” – que tem em Paulo Freire, uma das suas grandes referências –, com uma forte articulação junto com a Igreja Católica, em que se pode destacar, por exemplo, o MEB (LEITE, 1985).

Nessa perspectiva, outra experiência que merece ser enfatizada como base da concepção de Educação Popular, é a que decorre a partir do trabalho de Paulo Freire, no SEC da antiga Universidade do Recife – hoje, UFPE –, junto com os/as seus/suas colaboradores/as do MCP do município de Recife-PE.

Foi a partir dessa experiência, que resultou na organização dos chamados “círculos de cultura”, que eram espaços conformados junto com trabalhadores/as, em que, discutiam-se temáticas relacionadas com problemas nacionais e internacionais, e, que, só depois, configurou-se como sua intencionalidade, o processo de alfabetização de pessoas adultas, em decorrência de sua potencialidade como prática dinamizadora desse tipo de iniciativa (FREIRE, 1985a). Como destacado por Freire (1985a, p. 112):

Os resultados eram surpreendentes. Com seis meses de experiência, nos perguntávamos se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse na alfabetização resultados iguais aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Nessa acepção, convém ressaltar que, o que tem sido denominado por algumas pessoas de “Método Paulo Freire” de alfabetização, é a expressão particular de “um” elemento que forma parte de uma proposta maior, que pode ser identificada como um “Sistema Paulo Freire de Educação” (BRANDÃO, 2017b; MACIEL, 1985). A esse respeito, Maciel (1985) sublinha que, o “Sistema Paulo Freire” apresentava seis etapas, com a proposição de constituir uma Universidade Popular. O que envolvia o SEC, o MCP, o MEB, a Ação Popular (AP), o Setor de Reformulação Agrária, dentre outros setores e entidades – iniciando-se com o processo de alfabetização infantil, passando pela alfabetização de jovens e adultos/as, adentrando na formação de nível fundamental até chegar na formação de nível superior.

Assim, pode-se assinalar a existência de uma gama diversificada de experiências a favor da alfabetização, que foram desenvolvidas na década de 1960, por grupos e entidades variados – com alguns desses, inclusive, ligados, tanto aos governos locais (nos estados e municípios), como ao Governo Federal –, com distintas orientações político-ideológicas, como as vinculadas aos CPC da UNE, que buscaram implementar iniciativas em vários estados brasileiros, como Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe (CANANÉA, 2016; FLEURI, 1989; GADOTTI, 2013; LEITE, 1985).

Bem como as decorrentes do MEB, que era ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), atuando em estados como Pernambuco, Maranhão e Rio de Janeiro; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, realizada no município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte; a CEPLAR, que foi efetuada nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, no estado da Paraíba; as experiências implementadas a partir do MCP, nos estados de Pernambuco, Amazonas e Rio de Janeiro; assim como o próprio Programa Nacional de Alfabetização, que foi extinto em 1964 (CANANÉA, 2016; FLEURI, 1989; GADOTTI, 2013; LEITE, 1985).

Com o Golpe Cívico-Militar no Brasil, e o estabelecimento da ditadura, no ano de 1964, as práticas de Educação Popular foram consideradas como ações subversivas, e passaram a ser reprimidas, incorrendo em um grande impacto ao movimento de Educação Popular, por implicar na prisão, perseguição e exílio de vários/as intelectuais e militantes (STRECK, 2013;

VASCONCELOS; 2011a; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009). Sobre isso, Gonçalves e Zitkoski (2019) destacam que:

A subversão vista pelos setores dominantes da sociedade brasileira estava associada especialmente à incorporação, nos processos de alfabetização de adultos, de um debate crítico sobre a realidade brasileira, um debate com os principais interessados sobre o não direito ao voto do analfabeto, sobre a reforma urbana, a reforma agrária, a precariedade do serviço público nos meios urbanos, entre outras questões. Essa educação popular embrionária ganhava consistência, tornava-se uma ameaça à ordem, pois se espalhava pelo País (GONÇALVES; ZITKOSKI, 2019, p. 352).

Diante de tais circunstâncias, ao serem impulsionadas forçosamente a entrar em uma condição de clandestinidade, inúmeras iniciativas de Educação Popular, passaram a ser acolhidas e incorporadas por algumas instâncias religiosas de caráter cristão (particularmente a Igreja Católica), sendo tais processos, desenvolvidos juntamente com os trabalhos realizados pelas pastorais, sobretudo pelo fato dos militares não terem legitimidade e capacidade para conseguir reprimir todas as práticas sociais efetuadas por uma instituição tão tradicional e influente como a Igreja Católica era à época (VASCONCELOS, 2011a). De forma que, a atuação do MEB, por exemplo, por sua vinculação junto à igreja, ganhou maior profusão. Não obstante, sublinha-se que, a igreja teve um papel decisivo junto aos processos de Educação Popular levados a cabo em várias nações da América Latina.

Apesar de todas as adversidades, decorrentes do endurecimento dos regimes militares instaurados em diversos países do continente latino-americano, de forma mais contundente na década de 1970, esse foi um momento de profusa movimentação e articulação de diferentes sujeitos, no desenvolvimento e na concretização de inúmeras experiências de Educação Popular, que deram-se junto aos movimentos sociais populares, em áreas urbanas e rurais, assim como no incremento teórico, metodológico e conceitual da própria Educação Popular (LEITE, 2018; VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009).

De maneira que, no final da década de 1970, e ao longo de 1980, a mesma passou a abranger, em sua filosofia e prática, não apenas o trabalho de alfabetização, mas um conjunto diversificado de experiências de intervenção junto aos setores populares, em uma abordagem de caráter educativo, com sua irradiação para áreas distintas, como é o caso de seu desenvolvimento no campo da saúde (BONETTI; PEDROSA; SIQUEIRA, 2011; MARTELETO; VALLA, 2003; PEDROSA, 2021; VASCONCELOS, 2017a).

Como ressaltado por Calado (1998), no período de 1980, no Brasil e na América Latina, pode-se destacar que ocorreu o incremento expressivo de produções no âmbito da Educação Popular, sobretudo com uma eloquente tendência “classista”, que como sugerido por esse autor, dentre os fatores que confluíram para tal resultado, figuram: a) os conflitos e enfrentamentos

conjunturais pelo fim dos regimes ditatórias, vigentes no Brasil e em outras nações latino-americanas; b) a constituição e o fortalecimento de grupos de pesquisa, no âmbito acadêmico e fora dele, com inclinação para o trabalho investigativo a partir de uma abordagem qualitativa, com forte influência de aspectos socio-históricos, como a exemplo da Revolução Sandinista, na Nicarágua, que mobilizou uma quantidade expressiva de pessoas da área educacional; c) a eclosão de novos protagonistas no contexto socio-histórico, principalmente no brasileiro, a partir da criação de diversos movimentos sociais populares – como o MST –, de várias organizações não governamentais (ONG's) e outras instituições da sociedade civil, assim como a fundação do Partido dos/as Trabalhadores/as (PT), da Central Única dos/as Trabalhadores/as (CUT), dentre outros.

No final da década de 1980, e ao longo da década de 1990, ganhou centralidade a discussão sobre a refundamentação da Educação Popular, contando com apoio de diferentes entidades, como a ANPEd e o CEAAL (GARCIA et al., 1994; MEJÍA, 1996a; SOUZA, 1998). Como disposto por Costa (1998), esse foi um período marcado pela profusão de uma heterogeneidade de práticas e de múltiplas direções no desenvolvimento de análises acerca da Educação Popular, exprimindo a diversidade de caminhos e de experiências que conformam esse campo. Ademais do movimento crítico-reflexivo acerca da crise dos paradigmas científicos e sociais, provocando a assunção de atitudes propositivas para a superação desse cenário, a partir de diferentes caminhos (FLEURI, 1998; MEJÍA, 1994; 1996a; 1996b; PALMA, 1994; SOUZA, 1998).

A esse respeito, Garcia (1994) enfatizava que, abandonar as certezas, seria o primeiro passo para poder compreender os novos desafios e fenômenos, o que não se tratava de desfazer-se de todo acumulado teórico-prático, mas, sim, de que os desafios postos, haviam passado por um processo de complexificação antes não visto. O que é muito bem demonstrado por Fleuri (1998), ao refletir sobre a relevância pedagógica e epistemológica de aproximar a Educação Popular da discussão sobre a teoria da complexidade, para a configuração de dispositivos capazes de possibilitar a superação dos mecanismos de sujeição presentes nas relações de saber-poder.

Mejía (1994; 1996a) ao abordar a sua compreensão sobre a necessidade da refundamentação da Educação Popular, argumentava que, no final do século XX, se sobressaía a urgência da reinvenção da prática e do pensamento crítico, de modo que fosse possível alimentar a necessidade histórica de construir coletivamente uma perspectiva de transformação social coerente, e alinhada com as exigências dos novos tempos. Para tanto, fazia-se imprescindível e necessário, articular e organizar os interesses de diferentes grupos

socioculturais da sociedade civil, de modo que, todos se sentissem coparticipantes e representados por tal proposta, sobretudo considerando os interesses dos grupos historicamente excluídos.

Nesse sentido, Mejía (1994; 1996a) indicava que era preciso buscar cada vez mais coerência entre teoria e prática, com a clareza de que, para alcançar a transformação, seria essencial que se tivesse um real afinamento com princípios ético-políticos; que se reconhecesse a importância de se ter cada vez maior rigor na prática educativa, e a evidência da intencionalidade política da mesma, deixando claro que nem tudo o que se dizia “educação popular”, realmente o era; que se buscasse, efetivamente, a construção de um poder popular, o qual fosse forjado a partir da criação coletiva de uma identidade de classe; pela reconfiguração dos espaços, com base em uma concepção de democracia radical; na busca pela articulação orgânica entre o micro e o macro, com a perspectiva de construir um mundo em que as pessoas pudessem ter mais qualidade de vida, e que a sua existência, fosse baseada em uma relação mais harmoniosa e sustentável com a natureza.

Nessa mesma conjuntura, merece ser lembrado o manifestado por Calado (1998), ao ilustrar ser um erro grave a abordagem da realidade social, na ótica da Educação Popular, lidando apenas com a categoria *classe popular*, sem buscar articulá-la dialeticamente com outras categorias que vinham apresentando relevância cada vez mais crescente, como: gênero, etnia, religião/espiritualidade, meio ambiente/ecologia, subjetividade, idade/geração/eternidade etc.

Consoante a isso, Calado (1998) ressalta que, o trabalho com tais categorias, de forma dissociada, implica(va) diretamente na ocultação de ângulos diferenciados do fenômeno em questão, que, por sua vez, pode(ria)m ser fundamentais para a compreensão ampliada de determinado evento:

Por mais sensibilidade que se pretende ter às situações de racismo, a intensidade ou mesmo a qualidade da experiência é diferente para quem dela toma ciência pela mídia e para quem sofre na pele as discriminações étnicas, na variedade de suas manifestações e sutilezas. Aqui se mesclam diferentes dimensões. O fato de se tratar de uma situação (de racismo) mais diretamente situada na esfera étnica não impede, por exemplo, a forte incidência simultânea do econômico. Como explicar, com efeito, tantas coincidências negativas sobre as vítimas de racismo: dos piores empregos aos salários mais baixos; das condições de trabalho mais precárias aos mais elevados índices de desemprego e sub-emprego; das mais altas taxas das chamadas “doenças de pobre” aos mais elevados índices de analfabetismo... E o que dizer quando a vítima do racismo é uma mulher? (CALADO, 1998, p. 143).

Para Souza (1998), os desafios que se impunham nessa época, passavam pela necessidade de compreender as diversificadas realidades, os diferentes sujeitos e os contextos

emergentes, como, por exemplo, a intensificação da retórica em torno das “benesses” do processo de globalização, fenômeno criticado categoricamente por Mejía (1996b). Em referência a essa discussão, cabe recordar o delineado por Costa (1998), ao refletir sobre os desafios desse momento, pois como expresso por ela:

[...] globalizar pode também significar homogeneizar e, neste caso, tornar igual é o mesmo que borrar a identidade, apagar as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificados como “outros” portadores de vários “déficits”, entre eles, o de racionalidade. [...] neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico (COSTA, 1998, p. 9).

No final da década de 1990, e no decurso dos anos 2000, advêm outras abordagens teóricas, que afluíam na direção da reformulação dos fundamentos epistemológicos, em que as esferas da cultura e da subjetividade, como espaços de luta e resistência, apareciam com primazia. O que indicava a necessidade da constituição de uma concepção epistemológica mais profusa e complexa (FLEURI; COSTA, 2005; STRECK, 2013).

Como muito bem assinalado por Fleuri (2019), nesse período, foram postos em evidência, os modos de interpretar e de orientar as experiências de Educação Popular preponderantes nas décadas anteriores, em razão de que: “O que aparecia como *crise dos movimentos sociais* passou a ser percebido como *crise dos modelos de conhecimento* a partir dos quais intelectuais, profissionais e militantes têm buscado entender a realidade dos movimentos sociais” (FLEURI, 2019, p. 93, grifos do autor).

Em idos de 2000, vários grupos com expressiva ação política, coordenados e/ou dirigidos por pessoas que por muito tempo integraram movimentos sociais de recorte popular, bem como estiveram envolvidos em torno de diferentes experiências de Educação Popular, acabaram por pleitear e assumir cargos públicos para exercerem funções em diferentes esferas governamentais, como no âmbito municipal, estadual e, até mesmo, na esfera nacional, como ocorreu a partir de 2003, ano em que o PT, assumiu a gestão do Governo Federal brasileiro (VASCONCELOS, 2011a).

Com isso, estabeleceram-se mais ambientes e possibilidades favoráveis para a incorporação da Educação Popular, e para a interlocução e diálogo com os movimentos sociais populares no âmbito da administração pública, sendo essa perspectiva, concebida como elemento importante e estratégia fundamental para o processo de organização, coordenação e execução de ações governamentais e políticas públicas em diferentes áreas (BONETTI; PEDROSA; SIQUEIRA, 2011; PEDROSA, 2008; 2021; VASCONCELOS, 2011a).

De acordo com Pedrosa (2008), mesmo com o apoio e a participação de vários movimentos sociais populares, ao processo de mobilização e de organização na constituição de uma efetiva força política, percebia-se, certa fragilidade na manutenção de uma profícua relação entre os movimentos sociais populares e o governo. De modo que, essa relação era dotada de tensões, fundamentando-se na confiança/desconfiança e convergência/divergência:

[...] Para alguns, a relação com o governo, possibilitada pela conjuntura política desde 2003, representa estratégia de interlocução, reconhecimento e acolhimento das demandas por saúde. Para outros, tende a reproduzir uma relação entre interesses antagônicos, carecendo por parte dos movimentos de um contínuo alerta para que não possam ter suas demandas e projetos cooptados pelo governo (PEDROSA, 2008, p. 310).

No entanto, esse foi um período marcado por grandes contradições, em que, observou-se muitas conquistas e avanços significativos, mas também recuos consideráveis. Sobretudo em relação a preceitos éticos fundamentais à Educação Popular, como para a constituição de *sociabilidades alternativas*, em oposição ao padrão de sociabilidade hegemônica, assente numa lógica neoliberal, que justifica e apoia a configuração de uma *sociabilidade de mercado*, como caracterizado e constantemente criticado por Calado (2007; 2018).

Na visão de Calado (2018), isso se sucedeu – apesar da assunção de setores sociais antes vinculados aos movimentos sociais populares e às práticas de Educação Popular – em decorrência de questões como:

[...] a perda do horizonte utópico, a progressiva burocratização das relações partidárias, o progressivo afastamento das classes populares, a avidez do poder pelo poder, a profissionalização da militância, o abusivo recurso à história passada sem correspondência com o momento presente, o progressivo nivelamento às práticas condenadas em outros partidos, o negligenciamento do processo formativo continuado de militantes da base e dos dirigentes, a perda do senso de autocrítica, o recurso a práticas assistencialistas, fundadas nas políticas compensatórias, o apelo à cultura do endividamento partidário, a centralização das decisões nas mãos de um pequeno número de dirigentes, em breve: a perda da mística revolucionária (CALADO, 2018, n.p).

A partir do século XXI, Fleuri (2019), Mejía (2013) e Streck (2013) assinalam a ascensão do processo de visibilização das variadas narrativas historicamente ocultadas, oriundas de certas zonas ignoradas pelos centros hegemônicos de produção de conhecimento, destacando, como exemplo desse panorama, as contribuições dos movimentos dos povos originários, que repercutiram na valorização das cosmovisões dos povos e nações indígenas, a partir da aproximação, acolhimento e diálogo com a concepção de *buen vivir*¹⁸ – que seria o

¹⁸ A concepção de *bem viver*, em síntese, está associada a noção de “viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza

equivalente ao *suma qamaña* (de origem aimará), o *sumak kawsay* (do quéchua), *kvme felen* (do povo mapuche), *tekó porã* (de base guarani) e o *baluwaba* (da cultura kuna) –, exprimindo a riqueza contida, em conceitos que foram, por muito tempo, menosprezados pela civilização moderna ocidental. Em razão disso, Fleuri (2019) comenta que, na conjuntura nacional e internacional contemporânea, marcada por crises nos âmbitos social, político, econômico, cultural e ambiental, “temos muito a aprender com os povos indígenas, que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização” (p. 17).

Na avaliação de Streck (2013), no período de 2010, a inquietude com a teoria da Educação Popular, permaneceu assumindo uma posição proeminente, uma vez que seu ponto de partida, está firmado na estruturação de um conhecimento pedagógico, com base na realidade latino-americana. De modo que, tal inconformidade com as iniciativas acadêmicas hegemônicas, se via retratada também nas produções teóricas desse campo.

No contexto brasileiro, inclusive, após um intenso e longo diálogo e debate de organizações da sociedade civil, atuantes no campo da Educação Popular em Saúde – como a REDEPOP, o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da ABRASCO, a ANEPS, a ANEPOP, dentre outras – junto a setores vinculados ao Ministério da Saúde – como a Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, e a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, onde foram criadas, respectivamente, a Coordenação Geral de Ações Populares de Educação na Saúde e, posteriormente, a Coordenação Geral de Educação Popular em Saúde e Mobilização Social –, foi promulgada, no ano de 2013, a Política Nacional de Educação Popular no âmbito do SUS (PNEPS-SUS). Como princípios teórico-metodológicos para a condução das ações de Educação Popular, apresentados pela PNEPS-SUS, figuram os seguintes: a) diálogo; b) amorosidade; c) problematização; d) construção compartilhada do conhecimento; e) emancipação; f) compromisso com a construção do projeto democrático e popular (BRASIL, 2013).

Ademais, no ano de 2014, foi publicado o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, o qual apresenta como bases epistemológicas da Educação Popular, categorias como: a) dialogicidade; b) amorosidade; c) conscientização; d) transformação da

se fundem em humanidade” (FLEURI, 2019, p. 101). Conforme Acosta (2016), a compreensão de *bem viver*, busca restaurar e (re)estabelecer a conexão, e a relação comunal entre o(s) ser(es) humano(s) e a Natureza, reconhecendo a diversidade de culturas e os seus respectivos saberes, que são invalidados, suprimidos e excluídos pelo Ocidente, contrapondo-se de forma radical à ideia de “desenvolvimento sustentável”. De tal forma, parte-se da crítica à abordagem extrativista tão presente nas racionalidades modernas, que concebe a natureza como um “recurso natural”. De acordo com Acosta (2016, p. 29): “O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas”.

realidade e do mundo; e) partir da realidade concreta; f) construção do conhecimento e pesquisa participante; g) sistematização de experiências e conhecimentos. Entre os princípios expressos por esse material, para orientar a condução das ações de Educação Popular, estão: i) emancipação e poder popular; ii) participação popular nos espaços públicos; iii) equidade nas políticas públicas, fundamentada na solidariedade e na amorosidade; iv) conhecimento crítico e transformação da realidade; v) avaliação e sistematização de saberes e práticas; vi) justiça política, econômica e socioambiental (BRASIL, 2014).

Cabe destacar que, esses acontecimentos, demonstram o nível de profusão e discussão que a Educação Popular obteve no Brasil, chegando mesmo, a ser pensada como subsidiadora de políticas públicas, e como política de Estado. Expressando, assim, uma compreensão da Educação Popular como prática, como campo de conhecimento, como movimento social e também como política pública, tal como aludido e defendido por Pedrosa (2021). Na leitura desse autor, esse processo de interlocução e de diálogo dos diversos movimentos e coletivos de Educação Popular em Saúde, com os setores institucionais do Ministério da Saúde, serviu como dispositivo estimulador de muitas iniciativas que possibilitaram “o exercício em ato do protagonismo na construção do devir das práticas de educação popular em saúde como movimento político, organizado em coletivos sociais, promovendo a constituição de seus sujeitos e definindo seus espaços no SUS, na academia e na sociedade” (PEDROSA, 2021, p. 5).

No entanto, é importante destacar que, essa iniciativa de institucionalização da Educação Popular, não foi algo tão consensual, mas perpassada por diversos dilemas. Sobretudo pelo devido risco que havia, de se fazer desaparecer o que há de autêntico na proposta político-pedagógica da Educação Popular, transformando-a em um modelo de abordagem que pudesse ser aplicada de uma forma desprovida de sua “alma” crítica e questionadora (FARAH, 2017).

Não obstante, Pedrosa (2021) ressalta que, esse processo de incorporação da Educação Popular institucionalmente, foi fundamental para a ampliação das esferas institucionais de participação social (especialmente no setor saúde) em diferentes níveis da gestão governamental, repercutindo na criação e consolidação de vários espaços, os quais, dentro dos seus limites e possibilidades, viabilizaram a visibilização e vocalização das necessidades de determinados grupos socioculturais historicamente excluídos, auxiliando em suas lutas por afirmação e efetivação de direitos, a exemplo da população negra, de grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais etc. (LGBTQIA+), das populações do campo, das florestas e das águas, dentre muitos/as outros/as.

Entre os aspectos presentes na concepção de Educação Popular, que a distingue de outras propostas educativas convencionais, Leite (2018) assinala a existência de premissas nos campos: *metodológico* (que parte da ideia básica de que, é preciso conhecer a realidade do/a educando/a); *cognitivo* (compreendendo a importância do processo ensino-aprendizagem, e, com a pretensão de possibilitar a produção de novos conhecimentos); *político* (com a ótica de construir estratégias de intervenção na realidade social, com o objetivo de transformá-la em uma perspectiva emancipatória); e da *sociabilidade* (almejando construir novas formas de interagir e de se relacionar entre os sujeitos sociais).

Como sublinhou Souza (2007), a concepção de Educação Popular, tem em sua essência, a perspectiva de:

[...] contribuir com a construção da humanidade do ser humano em suas diferentes feições: masculinas, femininas, adultas, infantis, juvenis, idosas, adolescentes, rurais e urbanas, “rurbanas”, negras, mestiças, brancas, indígenas, no interior de suas orientações sexuais e opções ideopolíticas, entre tantas outras possíveis identidades (SOUZA, 2007, p. 124-125).

Segundo Jara (2010), a Educação Popular é uma vertente educativa e campo teórico-prático, o qual, apresenta uma proposta político-pedagógica que visa contribuir com o enfrentamento e a superação dos processos de dominação, exploração, opressão, discriminação, exclusão e inequidades presentes na sociedade, almejando a transformação do mundo – no sentido de sua humanização –, a partir da formação de sujeitos (agentes de transformação social) que possam perfazer relações sociais mais equitativas e justas, fundadas no respeito à diversidade e pela igualdade de direitos entre todas as pessoas. Para Streck e Esteban (2013), uma das características centrais da Educação Popular, é pelo fato dela “inserir-se como instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida” (p. 8).

Conforme Vasconcelos e Oliveira (2009), observa-se um processo contínuo de desumanização, em voga, desde a invasão da América Latina, e, por isso, faz-se mais do que urgente, atuar na busca pela construção de um projeto de sociedade justo e igualitário, em que, a Educação Popular seja compreendida como uma ação política e epistemológica criadora e dirigida à humanização; a qual, se realiza por meio do diálogo entre os seres humanos, que solidariamente agem a partir de uma práxis libertadora, no fazer e refazer de seus mundos. Sendo, esses, portanto, encarados como sujeitos de suas vidas.

Como expresso por Streck (2013), a Educação Popular é uma perspectiva de ação educativa que se apoia no estabelecimento de uma relação dialógica, e que, portanto, coloca educador/a e educando/a em uma situação de horizontalidade, mantendo estreita vinculação

com os movimentos sociais populares. Por essa ótica, configura-se como uma “pedagogia do movimento”, que tem seu horizonte político alinhado com a busca de justiça social, fazendo parte do processo de enfrentamento coletivo para a construção de novos territórios, em que seja possível viver e conviver. Segundo ele, tal peculiaridade, a posiciona de forma diferenciada de outras abordagens educativas:

[...] a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia do sem-terra e sem teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde a diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas (STRECK, 2013, p. 363).

Para Sales (2001), a Educação Popular é um modo de atuar, que apresenta a perspectiva de apurar, organizar e aprofundar o saber e as variadas formas de sentir/pensar/agir das pessoas em situação de opressão e exclusão – e que, para a sua sobrevivência e a de seus familiares, dependem única e exclusivamente da venda de sua força de trabalho –, incorporando nesse processo, diferentes parceiros e aliados.

Na interpretação de Calado (2014), a Educação Popular é uma proposta calcada em uma abordagem humanizadora, que envolve um conjunto de práticas protagonizadas (individual e coletivamente) por sujeitos sociais que aspiram desenvolver as suas potencialidades humanas – em uma perspectiva de formação *omnilateral* –, compreendendo o seu inacabamento e caminhando em busca do seu *ser mais*. Dado que, essa é sua vocação ontológica, como referido por Freire (2013a), sustentando e nutrindo a utopia da construção de um mundo que seja justo em termos econômicos, solidário no plano social, igualitário no domínio político e diverso no âmbito cultural (CALADO, 2014).

A despeito de alguma possível noção universal do que se venha a conceber por Educação Popular, com base na falta de certo consenso, sobretudo pelas ambiguidades presentes em determinadas práticas, que desenvolvem-se em uma ótica de trabalhar *com*, *para*, *apesar*, ou, até mesmo, *contra* as classes populares; Calado (2014) considera a Educação Popular como:

[...] um processo formativo concernente às camadas populares, que envolve diferentes protagonistas, parceiros e aliados e supostos aliados, animados por diferentes – e, às vezes, antagônicas – motivações, perspectivas, procedimentos e posturas ético-políticas e pedagógicas (CALADO, 2014, p. 359).

Conforme Melo Neto (2011b), em seus fundamentos teórico-práticos, a concepção de Educação Popular, suscita a utilização de metodologias que incentivem e propiciem a participação social dos sujeitos envolvidos no processo, e o seu empoderamento, considerando as dimensões de âmbito individual e coletivo. Por isso, pauta-se na problematização da realidade

e expressa conteúdos atinentes a esse objetivo, dispondo de procedimentos de (auto)avaliação contínua, e, firmando-se como ação pedagógico-política estimuladora e fomentadora de iniciativas que visem a transformação social.

Nesse sentido, se sobressaem, nessa perspectiva educativa, preceitos orientadores alicerçados em bases que alimentem anseios de liberdade, de justiça e de igualdade *para e entre* todos os seres humanos, o que de acordo com Melo Neto (2011b), a caracteriza como:

[...] um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais humanos, pelo trabalho, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, contendo uma teoria de conhecimento referenciada na realidade e pautada pela “experiência” dos que estão nesse processo (MELO NETO, 2011b, p. 32).

Por esse ponto de vista, é primordial evocar o exposto por Vasconcelos e Oliveira (2009), ao indicar que, quando se fala a respeito de Educação Popular, o que se pretende é partir da realidade mesma, onde estão postas as condições reais e, onde se dão as experiências próprias das pessoas – tendo como preocupação principal, os sujeitos e grupos das camadas populares, por esses situarem-se em setores historicamente excluídos e oprimidos *na e da* sociedade.

Em vista disso, o elemento fundamental do trabalho educativo, é justamente aquilo o que as pessoas têm (suas experiências, suas histórias de vida, suas culturas, seus saberes), aquilo que elas necessitam (condições de sobrevivência, acesso à saúde, à educação, à terra, à moradia, à água etc.), o contexto social no qual estão inseridas e, as possíveis estratégias de ação que podem ser construídas para transformar essa realidade (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009).

Sinopticamente, pode-se traçar que, a Educação Popular é uma ação político-pedagógica que congrega diferentes perspectivas de trabalhos teórico-práticos, os quais podem ser realizados em distintos espaços – em contextos formais, informais ou não-formais –, podendo essas práticas, se desenvolverem em situações diversas, sejam elas no âmbito da educação de jovens e adultos/as, dos movimentos sociais populares, dos partidos políticos de perfil progressista, dos serviços de saúde, das instituições de ensino superior, dentre outros lugares e circunstâncias.

Para tanto, se configuram como um conjunto de práticas sociais que apresentam elementos como: a) a problematização da realidade objetiva; b) o diálogo horizontalizado; c) a valorização da cultura popular; d) o respeito aos saberes, experiências e histórias de vida das pessoas; e) o estímulo à participação popular; f) a construção compartilhada do conhecimento e de estratégias de enfrentamento daquilo que incomoda e oprime determinados sujeitos e grupos socioculturais; g) a busca por apoiar e colaborar com os processo de transformação social.

Fundamentando-se com base em Freire (2001, p. 101-102), é possível delinear que:

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.

Por fim, assinala-se que, a Educação Popular configura-se como uma proposta político-pedagógica e campo teórico-prático, com dimensões metodológicas, epistemológicas e ético-políticas peculiares, o que a situa dentro do terreno das pedagogias críticas, e que parte do entendimento de que, o modelo de sociedade atual, deve ser superado. Para isso, é imprescindível que se busque, coletivamente, traçar estratégias de ação e pavimentar caminhos que tornem possível conquistar a emancipação social e humana. O que precisa se dar de forma dialógica e solidária, tendo como agentes desse processo de transformação social, o protagonismo de todas as pessoas e grupos que têm sido historicamente depreciados, subalternizados, oprimidos, silenciados e explorados, desde a constituição e imposição do modo de produção capitalista, sobretudo na periferia do mundo.

Portanto, ao falar de Educação Popular, é importante atentar para o fato de que, trata-se de um pensar/fazer político-pedagógico que se funda numa proposta de construção compartilhada do conhecimento, a qual tem uma forte implicação com a categoria da *práxis*, compreendendo a importância da necessária unidade entre teoria e prática, assentada na perspectiva de uma permanente ação-reflexão-ação, como frequentemente enfatizava Freire (2013a). O que também é alimentado por influências de Marx e Engels (2009), ao criticarem os intelectuais de sua época, que bradavam aos ventos como se as coisas e o mundo, pudessem ser transformadas apenas pela força do pensamento. Como explicitado na segunda tese sobre Feuerbach, é na prática (e não só na teoria) que se dá a confirmação da verdade. Por isso, não adianta ter uma teoria “coerente” e uma prática “incongruente” com a teoria que lhe subjaz.

CAPÍTULO 3 – EXTENSÃO POPULAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

3.1 REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM/NA EDUCAÇÃO POPULAR

No campo da Educação Popular, é observada a existência de uma diversidade de práticas sociais, com abordagens e temáticas distintas, que efetivam-se em variados espaços e realidades (STRECK; ESTEBAN, 2013). Nessas práticas, por meio de diferentes estratégias teórico-metodológicas, busca-se a valorização do saber popular, o respeito pela cultura, a promoção da participação popular, o estímulo e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos sociais. Pressupostos que passam, necessariamente, pela concepção de construir conhecimentos e estratégias de ação *sobre* e *para* a transformação da realidade social de forma coletiva, dialógica, compartilhada.

Para Streck (2016), ao ponderar sobre a produção de conhecimentos *em* e *na* Educação Popular, o mesmo indica que, ganha destaque a utilização de metodologias participativas, de forma que a pesquisa deixa de ser monopólio do/a pesquisador/a, e passa a ser algo de todos os sujeitos envolvidos, que se tornam co-construtores do conhecimento em questão. Para Brandão (2006), essa modalidade de pesquisa parte da premissa de que os:

[...] agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Ou seja, uma pesquisa é “participante” não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Conforme Brandão (2006), a pesquisa em Educação Popular, está atrelada ao diversificado e amplo campo das pesquisas participativas, que na tradição latino-americana, adquire características peculiares – diferenciando-se das tradições europeia e norte-americana –, com influência das experiências e escritos de intelectuais como Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Sobretudo, por sua vinculação junto aos movimentos sociais populares, desde as décadas de 1970 e 1980, bem como por sua relação histórica com os processos de luta e de enfrentamento social e político do continente latino-americano.

Nesse caso, é pertinente destacar que, a origem da pesquisa participante, decorre de diferentes lugares e práticas, apresentando distintas proposições teórico-metodológicas e com

intencionalidades às vezes destoantes. Inclusive, o termo “pesquisa participante”, ainda é algo polissêmico, o que incide em diferentes denominações para esse tipo de abordagem, em que, entre as mais conhecidas, podem ser citadas: Pesquisa Participante, Investigação Temática, Investigação-Ação Participativa, Pesquisa-Ação, Pesquisa Militante, dentre outras (BRANDÃO, 2006).

Segundo Brandão (2006), a tradição latino-americana de pesquisa participante, tem uma associação mais intensa com o pensamento de Karl Marx, do que de Kurt Lewin, e, de Antonio Gramsci, do que de Carl Rogers. À vista disso, é significativo salientar que, as experiências de pesquisa participante, surgem sem ter relação direta com a universidade e, em certa medida, como reação às abordagens da questão social que vinham sendo executadas por tais instituições. Como exposto por Brandão (2006), as diferentes propostas de pesquisa participante, resultam de experiências de ação social, em que a preocupação central, não estava apenas relacionada a um dilema epistemológico, mas, sobretudo, a emergência da constituição de novas formas de sociabilidade, e de interação no campo pedagógico e no da ação social.

Essas iniciativas de associação entre pesquisa e ação social, visavam transformar o ato de imersão em comunidades populares, em algo para além da pura e simples coleta de dados; mas, sim, em uma ação de caráter pedagógico e, assumidamente político. Ou seja, era uma perspectiva que visava estabelecer espaços de participação popular ativa, para a gestação e implementação coletiva de projetos variados, que deveriam dar amplitude a voz de homens e mulheres que eram silenciados, ou, reduzidos a meros “números”. Em virtude disso, ressaltase que, a grande maioria das experiências de pesquisa participante, são oriundas dos movimentos sociais populares, ou emergem como proposta de apoio na luta e na construção de projetos emancipatórios (BRANDÃO, 2006).

A esse respeito, merece destaque as contribuições dos estudos desenvolvidos a partir do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE), nas décadas de 1950 e 1960, para uma compreensão crítica do contexto sociocultural e educacional do Brasil, e para o que hoje tem sido concebido como Educação Popular, e da pesquisa articulada com essa perspectiva. Inclusive, Paulo Freire e outros/as intelectuais que atuavam junto ao MCP da cidade do Recife-PE, também tinham forte ligação com o CRPE de Pernambuco (GONÇALVES; ZITKOSKI, 2019).

Ainda, como disposto por Gonçalves e Zitkoski (2019), a Educação Popular, desde seu início, tem sido uma prática articulada à pesquisa – não necessariamente da pesquisa científica, mas da pesquisa enquanto um ato crítico e rigoroso de aproximação da realidade, com o objetivo de estudá-la para melhor compreendê-la, e, em seguida, atuar sobre ela. Tanto é que, na

organização do MCP do Recife-PE, dentre os dez departamentos que o constituíam, o departamento de “pesquisa da cultura popular”, destacava-se como o primeiro da lista.

A influência de Paulo Freire na pesquisa participante, advém principalmente em decorrência da atitude de questionamento em relação às formas de investigação, prática educativa e ação política em hegemonia. Por essa razão, pretendia-se a constituição de estratégias metodológicas que permitissem a superação da noção tradicional, que compreende a pesquisa como uma relação sujeito/objeto, e a visão dicotômica entre teoria e prática, imperante no âmbito da pesquisa educacional (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Para tanto, almejava-se criar condições para que o conhecimento pudesse ser uma produção coletiva, tendo a realidade e as vivências das pessoas e dos grupos dos setores subalternizados, como sujeitos do processo. De modo que esses, pudessem conscientizar-se sobre as causas originárias das problemáticas vivenciadas e enfrentadas em suas realidades, para que, em seguida, fossem discutidas e elaboradas propostas de intervenção, em vista de atingir soluções concretas (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Para Gabarrón e Landa (2006), metodologicamente falando, poder-se-ia sintetizar que, com o entendimento da pesquisa como processo de construção de conhecimentos, objetiva-se a criação de um novo conhecimento – resultante da articulação e diálogo crítico entre o saber popular e o saber científico, configurando um tipo de “conhecimento articulado”, decorrente dessa “síntese cognoscitivo-cultural” – o qual possa ser útil nos movimentos de luta e na busca pela transformação social, contribuindo, também, para o forjar de um paradigma congruente com as peculiaridades das ciências sociais e com a realidade latino-americana.

Como assinalado por Gabarrón e Landa (2006) – ao tomar como base as reflexões de Orlando Fals Borda e Carlos Rodrigues Brandão –, não se trata de adotar-se uma postura de “negação cega” dos elementos tradicionais da pesquisa social, mas sim de um exercício de recuperação crítica de alguns de seus aportes, tendo o compromisso social do/a pesquisador/a com os outros sujeitos, como componente indispensável desse processo.

Justificando-se, para isso, certa interdisciplinaridade e a necessidade de apropriar-se de subsídios teórico-metodológicos de áreas variadas, como sociologia, antropologia, psicologia, entre outras. Inclusive, operando com abordagens estruturalistas, funcionalistas ou marxistas; seja na sua utilização em separado, ou de forma combinada, mas com a finalidade de (re)definir os caminhos e a direção do estudo-ação (GABARRÓN; LANDA, 2006). Isto é: “A intenção insere-se numa teleologia de transformação política para um projeto melhor” (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 115).

Conforme Mejía (2013), a Educação Popular é uma proposta que apresenta um acumulado teórico-prático próprio, forjado desde o hemisfério Sul, o qual parte da crítica à colonialidade, e que diferencia-se do pensamento eurocêntrico e das leituras/interpretações efetivadas de maneira exterior ao contexto ambiental, social, cultural, político e econômico da América Latina. Além disso, a Educação Popular caracteriza-se como um paradigma arraigado em pressupostos teórico-metodológicos como: o diálogo horizontalizado, a confrontação de saberes e a negociação cultural. Em razão disso, essa concepção objetiva a constituição de um “saber de fronteira”, construído a partir do diálogo com outras concepções teórico-críticas, oriundas de latitudes distintas do Sul e, também, do próprio Norte.

Na acepção de Palma (1994), a Educação Popular é uma concepção dotada de capacidade crítica, problematizadora e propositiva, em que constitui parte de seu ideário, o reconhecimento e a crítica aos limites da racionalidade moderna, instaurando um movimento em resposta/reação a essa situação, mas, sem incorporar o discurso fatalista da pós-modernidade, que assinalava o “fim da história”. Para esse autor, a Educação Popular realiza-se dentro desse escopo, mas sem prender-se demais a essa discussão, já que, em certos discursos pós-modernos, em suas investidas para desprender-se da ilusão iluminista, acabam por renunciar à utopia e inviabilizando a proposição de horizontes possíveis de serem alcançados, como se não houvesse futuro e não existisse possibilidades de se construir um outro mundo.

Para Streck e Esteban (2013), a Educação Popular se configura como radicalmente contrária à posições dogmáticas, e à sujeição do pensamento à mimetização e assimilação acrítica de referenciais descontextualizados, que se pretendem “universais”. A esse respeito, as contribuições teóricas de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda, ao campo da Educação Popular, são dignas de destaque, pelas suas dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas, bem como por sua crítica ao modelo hegemônico de ciência social, e a estruturação de aportes reorientadores na produção do conhecimento, especialmente assinalando a não neutralidade da ciência e a necessária superação da tradicional relação sujeito/objeto.

Sobre isso, Calado (1998) comenta que, no campo da Educação Popular, deve-se ter muito cuidado para não se perder na busca de verdades incontestes e unanimidades, pois, como destacado por ele próprio: “Ciência não rima bem com certeza, mas com probabilidade” (CALADO, 1998, p. 127). Na colocação defendida por Fals Borda (1985), a fetichização da ciência – como se fosse um ente autônomo, responsável exclusivo pela conformação de nossas sociedades, habilitado a guiar e determinar os rumos da humanidade e de todas as outras formas de vida existentes no planeta, no momento presente e inclusive no futuro – é altamente improdutivo e perigoso. Como esboçado por ele:

[...] a ciência é construída pela aplicação de regras, métodos e técnicas sujeitas a certo tipo de racionalidade convencionalmente aceita por uma pequena comunidade constituída de indivíduos chamados cientistas que, por serem humanos, estão, por isso mesmo, sujeitos a motivações, interesses, crenças e superstições, emoções e interpretações de seu desenvolvimento social, cultural e individual (FALS BORDA, 1985, p. 44).

Nesse sentido, Fals Borda (1985) manifesta sua preocupação com a absolutização do conhecimento científico, já que esse variará de acordo com as preferências e interesses dos grupos socioculturais implicados na formação e produção do conhecimento, o qual hegemonicamente estará direcionado para o desenvolvimento, o fortalecimento e a preservação do sistema capitalista – ou seja, a serviço da manutenção do *status quo*. O que vai na direção do afirmado por Sales (2001), ao delinear que, a educação nunca é neutra, estando ela sempre mediada pela realidade e implicada no processo de produção e reprodução de formas de *sentir*, *pensar* e *agir*, as quais estão em função de um contexto perpassado por interesses de âmbito econômico, político, cultural, afetivo e religioso que se defrontam em busca de afirmação, nos quais uns se perpetuam e outros permanecem sendo negados.

Todavia, como explicitado por Mora-Osejo e Fals Borda (2004), não se trata de embarcar em uma atitude de isolamento intelectual, mantendo-se distantes do que tem sido produzido externamente, e muito menos de se adotar uma postura xenofóbica. É evidente que o conhecimento elaborado pelos países do Norte tem a sua devida importância, mas, é preciso que se busque construir e acumular conhecimentos que sejam congruentes e adequados para viabilizar o desenvolvimento das nações e dos povos do Sul, os quais sejam gerados por meio de um exercício *autopoiético*. Por conta disso, é imprescindível que se constituam espaços de interação, em que os conhecimentos do Norte relacionem-se de forma horizontal e respeitosa com os conhecimentos contextualizados do Sul – provenientes do que Fals Borda cunhou como “ciência popular” – permitindo, assim, a constituição de um processo de “soma de saberes”.

Consubstanciando com tal entendimento, Freire (1985b) reitera o caráter eminentemente político da atividade científica, e indica que, é imprescindível que a todo momento o/a pesquisador/a se questione sobre a quem a sua prática investigativa está servindo e beneficiando. Nesse tocante, Brandão (2006, p. 24-25) reforça que:

[...] a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida [...] é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário.

Para Freire (1985b), a realidade é muito mais do que um aglomerado de informações e eventos que se busca apreender. Em seu ponto de vista, a realidade só é possível de ser devidamente compreendida, a partir da análise da relação dialética entre os aspectos objetivos e subjetivos. Por esse ângulo, ele enfatiza que, a pesquisa – como ato heurístico – deve posicionar como seus sujeitos cognoscentes, tanto os/as pesquisadores/as profissionais, como as pessoas e os grupos populares; em que, o objeto cognoscível a ser desvendado e apreendido, é a realidade objetiva. Nas palavras de Freire (1985b, p. 35): “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”.

Como evidenciado por Brandão e Streck (2006), toda investigação tem um lado pedagógico, e quando se trata da pesquisa na perspectiva da Educação Popular, se sobressai a proposta de construção solidária e compartilhada de saberes; em, que, o elemento principal desse processo, não é o “conhecimento” em si, mas o “diálogo” *das e entre* ideias, experiências e percepções de mundo. Principalmente considerando que:

O ser humano está em constante construção e aprendizado, não há quem tudo sabe assim como não há quem nada sabe. Dialogar é o encontro de conhecimentos construídos historicamente e culturalmente por sujeitos, portanto, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade. O diálogo acontece quando cada um, de forma respeitosa, coloca o que sabe à disposição para ampliar o conhecimento crítico de ambos acerca da realidade contribuindo com os processos de transformação e humanização. Contrapõe-se assim, à visão de mundo estática e pessimista, ao afirmar que o mundo e os sujeitos que dele fazem parte e o constroem estão em permanente transformação (BRASIL, 2012b, p. 14).

Na visão de Freire (2015), o fenômeno educativo é indissociável do processo de ensinar e aprender, que conforme o próprio, são momentos inerentes ao ato de conhecer – isto é, uma situação gnosiológica. Além disso, Freire (2015) ressalta que, o “conhecer” não pode ser reduzido à ideia de que, uma pessoa convertida em “objeto” de outra, receba de modo passivo e acrítico, um conjunto de conteúdos alheios à sua realidade e ao seu contexto cultural. Segundo ele, a produção do conhecimento, requer do sujeito uma postura de curiosidade perante o mundo, o que exprime a necessidade de uma atuação sobre a realidade de forma transformadora, a qual só é possível a partir da instauração de um processo de busca contínua, que pressupõe inventividade e criatividade.

Não obstante, Fals Borda (1991) demarca que, a superação da relação sujeito/objeto, por uma relação sujeito/sujeito, é condição *sine qua non* para o rompimento com a situação de dominação/dependência que está presente não só na ciência, mas em outros contextos em que se dão as relações humanas – como, por exemplo, na escola (na hierarquia entre professor/a e aluno/a), no âmbito doméstico (no machismo presente na relação homem e mulher), nos

serviços de saúde (na relação médico/a e paciente), na política (com o caciquismo, o caudilhismo), dentre outras. Em conformidade com isso, o mesmo destaca que, a ruptura com essa assimetria, viabilizaria a edificação de aportes para a constituição de um outro tipo de sociedade, muito mais participativa, igualitária e democrática.

Por esse ângulo, ao traçar alguns elementos importantes para a formação de pensamentos e de subjetividades críticas e emancipadoras, desde as práticas de Educação Popular, Torres (2013) destaca que, tal perspectiva, só é tangível a partir da instauração do diálogo entre sujeitos que, com suas diferenças e singularidades, partilham aspirações e interesses de transformar a realidade social, com a finalidade de delinear horizontes emancipadores. Como expresso por ele, o conhecimento não é algo pronto e acabado, que se doa a uma outra pessoa, mas algo que se constrói e reconstrói, de forma contínua, por meio da intersubjetividade.

Em virtude disso, é significativo lembrar que, Freire (2013a) convictamente evidenciou a sua posição contrária às ações educativas autoritárias, verticais, depositárias e antidialógicas – caracterizando-as como iniciativas de *invasão cultural*. Por essa razão, o mesmo assinalava que era preciso superar tal atitude, buscando a constituição de uma prática educativa que fosse horizontal, crítica, ativa, participativa e dialógica – materializando-se como a expressão do que ele identificou como uma *síntese cultural*. No entendimento de Brandão (2006), o modelo tradicional, que concebe o contato entre o/a investigador/a e as pessoas das camadas populares, disposta como uma relação sujeito/objeto, precisa ser reconfigurado a partir de um enfoque participativo, o qual proporcione o estabelecimento de uma relação sujeito/sujeito, fundada na ótica de que, todas as culturas – em que os diferentes sujeitos sociais estão envoltos – são fontes vitais de saber.

O que soma-se ao fato de que, o exercício da investigação, quando configurado em parâmetros “participativos”, possibilita a interação entre os distintos saberes, e permite a elaboração de uma compreensão da realidade social construída de forma compartilhada. Apontando uma outra maneira de se gestar o conhecimento, decorrente da articulação crítica entre os saberes científico e popular, que podem convergir na composição de um saber novo (BRANDÃO, 2006).

Em vista disso, ressalta-se que, para Freire (2013a), o diálogo se sobressai não como um mero recurso metodológico, ou como uma representação banal e informal de determinadas relações interpessoais. No pensamento de Freire, o diálogo é concebido como uma “conversa hermenêutica”, em que, ambos os polos em contato/comunicação, desempenham papéis de sujeitos ativos do processo de construção de conhecimento, que se dá por meio da relação desses

entre si e com o mundo. Expressando, assim, a natureza relacional do conhecimento, que para ele, só é possível de ser erigido em decorrência da intersubjetividade e da intercomunicação – corporificando um liame comunicativo que integra os sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível (FREIRE, 2015).

Nessa significação, pode-se inferir que, na Educação Popular, o diálogo está representado e se configura como:

[...] uma perspectiva crítica de construção do conhecimento, de novos saberes, que parte da escuta do outro e da valorização dos seus saberes e iniciativas, contrapondo-se à prática prescritiva. O diálogo não torna as pessoas iguais, mas possibilita nos reconhecermos diversos e crescermos um com o outro; pressupõe o reconhecimento da multiculturalidade e amplia nossa capacidade em perceber, potencializar e conviver na diversidade (BRASIL, 2012b, p. 15).

Como colocado por Vasconcelos e Oliveira (2009), o conhecimento na Educação Popular, não é tratado como uma coisa que pertence a uma determinada pessoa ou grupo, a qual ou os quais, se julgam “donos do saber”, que será “depositado” naqueles/as que não o possuem. O conhecimento é concebido como algo que deve ser elaborado por meio de um processo dialógico, em que os diferentes saberes, apresentam uma relação de complementariedade. Nesse sentido, nos trabalhos de Educação Popular, demanda-se a participação de todas as variedades de saberes: oriundos do âmbito acadêmico e do campo popular; para que se possa dar conta de adequar, o que Valla (1996) identificou como uma “equação capenga”, que, repetidamente, só considera o conhecimento de uma parte dos lados: o acadêmico-científico.

Na análise de Fleuri (1998), é necessário reconhecer a relatividade presente nas distintas interpretações sobre uma determinada situação, o que exprime a complexidade inerente às relações humanas, e quão fundamental é, a busca pelo entrelaçamento das compreensões dos diferentes sujeitos, para as iniciativas de Educação Popular, possibilitando fomentar a constituição de novas formas de “olhar”.

Souza (1998) considerava que, os processos de Educação Popular, são espaços potentes e propícios para a superação das dicotomias historicamente produzidas entre os pensamentos popular/espontâneo e acadêmico/profissional, a partir do confronto e diálogo entre as diferentes formas de saberes (científico e popular), para a construção de novas representações sociais, e de novos conhecimentos, os quais integrem características de ambos, e que, permitam ir além das limitações também presentes em um e outro, pois conforme esse autor:

O pensamento científico e o pensamento popular são antinômicos, têm contradições entre si, mas não são dicotômicos como se quis fazer crer. As antinomias permitem relações e correspondências. Possibilitam a superação, pelo menos, de algumas contradições. A dicotomia impede quaisquer tipos de vínculo entre os polos que se

negam. Conduz à substituição de uma forma por outra. Mas não oportuniza uma interrelação nem um mútuo enriquecimento (SOUZA, 1998, p. 24).

Na concepção de Sales (2001), a Educação Popular é lugar de construção compartilhada, em que a imposição de objetivos, conteúdos e verdades, faz-se radicalmente incoerente, uma vez que, para esse autor:

Não é, portanto, coerente com a perspectiva da Educação Popular quem não toma em consideração (para aprofundar num processo de intercâmbio de saberes) os conhecimentos, experiências, expectativas, inquietações, sonhos, ritmos, interesses e direitos das pessoas com quem se esteja convivendo (SALES, 2001, p. 116).

Na esteira do debate relativo à produção de conhecimentos na Educação Popular, muito se fala a respeito da troca de saberes, do diálogo entre saber científico e saber popular, do confronto de conhecimentos, da interação entre saberes, sobre a construção compartilhada do conhecimento, entre outros; inclusive, ao analisar as publicações decorrentes de produção da esfera governamental brasileira, mais precisamente, a PNEPS-SUS (BRASIL, 2013) e o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), observa-se a ênfase para tais propostas. Sendo mais explícita na PNEPS-SUS, em que aparece entre o leque de princípios teórico-metodológicos elencados como orientadores da política em foco, a *construção compartilhada do conhecimento*.

Para Marteleto e Valla (2003), o processo de construção compartilhada do conhecimento é uma forma de gestação do saber, a qual permite a combinação dos conhecimentos teórico e prático, com ênfase para os aportes significativos de cada saber – em suas distinções, primordialidades e complementariedades –, com base em aspectos teleológicos, reconhecendo que há formas diferenciadas de se produzir conhecimentos, que poderão servir como orientadores de práticas de mobilização e ação social. Como mencionado na PNEPS-SUS, a construção compartilhada do conhecimento:

[...] consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar de modo coletivo as ações [...] desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas. [...] envolve a construção de práticas e conhecimentos de forma participativa, protagonica e criativa [...], considerando a integração e articulação entre saberes, práticas, vivências e espaços, no sentido de promover [...] a construção dialógica, emancipadora (BRASIL, 2012b, p. 16).

Segundo Carvalho (2007), a construção compartilhada do conhecimento apresenta três dimensões: 1) política; 2) epistemológica; 3) educativa. Na *dimensão política*, se sobressai a quebra do monopólio intelectual do saber científico (ou a sua hegemonia, em termos gramscianos), criando condições para que racionalidades contra-hegemônicas, possam modificar a direção cultural e ideológica que orienta a ação e justifica/consolida a

hierarquização dos diferentes grupos socioculturais – incluindo a sua submissão a outros grupos –, passando a integrar horizontalmente os olhares e os saberes subalternizados.

Visão que é consubstanciada por Marteleto e Valla (2003), ao insistirem na necessidade de reconhecer a devida importância de incluir o olhar das pessoas e coletividades sobre as problemáticas enfrentadas em seu cotidiano, e as suas propostas de resolução. Assim, pode-se sinalizar que, a construção compartilhada do conhecimento:

Incorpora sonhos, esperanças e visões críticas e os direciona na produção de propostas de enfrentamento e superação dos obstáculos historicamente constituídos em situações limites para a vida cotidiana de forma a desenvolver novas práticas, procedimentos e horizontes (BRASIL, 2012b, p. 16).

Em sua *dimensão epistemológica*, valoriza-se a criação de um novo conhecimento, decorrente da articulação entre o saber científico e o saber popular, tendo como pressuposto, a não contraposição entre os saberes, e, sim, a sua complementariedade (CARVALHO, 2007). Nesse tocante, Sales (1985) adverte que, o ponto central, seria a não desqualificação e a não canonização do saber popular, mas a sua consideração como um saber originado em uma fonte diferente, tal como todos os outros saberes.

Com isso, não se pretende adentrar em relativismos, mas fixar que são saberes diferentes, provenientes de práticas sociais distintas, justificando-se a disposição de uma necessária interação dinâmica entre os saberes científicos e as outras formas de saber, para a elaboração de um novo conhecimento (CARVALHO, 2007). Por essa lógica, constitui-se um processo dialógico que:

[...] implica um respeito mútuo que o autoritarismo não permite que se constitua. [De modo que] O pensamento crítico de um, não anula o [...] pensamento crítico do outro e os conflitos são explicitados e não silenciados. Não nivela, não reduz um ao outro, não é bate-papo ou conversa desinteressada (BRASIL, 2012b, p. 15).

No que concerne a sua *dimensão educativa*, tem-se no construtivismo a sua base central, de forma que, o/a “educando/a”, é compreendido/a como agente ativo/a e construtor/a de seu conhecimento – isto é, como resultado de sua inserção em uma determinada realidade social, o sujeito confronta com seus saberes prévios o objeto cognoscível, problematizando-o e criando representações sobre o fenômeno. O que em alguns casos, incorre na necessidade de desconstruir/desaprender para poder construir/aprender (CARVALHO, 2007). Relativo a isso, Sales (2001) já destacava que, toda relação social, apresenta uma dimensão pedagógica, de maneira que, homens e mulheres, a todo momento, estão influenciando o *sentir*, o *pensar* e o *agir* das outras pessoas, seja por tudo aquilo que fazem ou deixam de fazer.

De acordo com Marteleto e Valla (2003), a construção compartilhada do conhecimento não é apenas um conceito, mas uma proposta metodológica, originada do esforço pela estruturação de um novo paradigma teórico-epistemológico, o qual fosse capaz de permitir a compreensão, e a efetivação de uma relação de diálogo horizontalizado que, muito além da ideia de ensinar ou de aprender, tinha em sua perspectiva, a presunção de construir junto.

Com base em Carvalho, Acioli e Stotz (2001), pode-se sintetizar que, a construção compartilhada do conhecimento:

[...] implica em uma interação comunicacional, onde sujeitos de saberes diferentes, porém não hierarquizados, se relacionam a partir de interesses comuns. Esses sujeitos convivem em situações de interação e cooperação que envolve o relacionamento entre pessoas ou grupos com experiências diversas, interesses, desejos e motivações coletivas (CARVALHO; ACIOLI; STOTZ, 2001, p. 103).

Além dessas dimensões explicitadas, reitera-se que, a construção compartilhada do conhecimento destaca-se como um modelo dialógico e multidirecional – precisamente por priorizar a constituição de um diálogo “aberto”, que enseje a interação entre todas as pessoas participantes do processo, enriquecendo-o com diversos olhares. De modo que, quão maior for a participação e a interação entre os indivíduos envolvidos na produção do conhecimento, mais compartilhado será o processo, e todos irão se reconhecer como co-criadores do saber em foco.

Por esse ponto de vista, ressalta-se que, para que essa proposta efetivamente ocorra, faz-se necessário a manutenção, entre os sujeitos, de uma relação fundada em elementos como: vínculo, confiança mútua, solidariedade e cooperação. Pois o diálogo de saberes envolve negociação de sentidos, de interesses e de necessidades, em busca da construção de pontes e de caminhos comuns (MEJÍA, 2016).

Ademais, no cerne das experiências de construção compartilhada de conhecimento, é essencial que se tenham o horizonte do que Fleuri (2018) denominou como uma *perspectiva intercultural crítica*, que seja capaz de agir de forma a desconstruir a matriz colonial e eurocêntrica, como passo crucial para a de(s)colonização não só do *saber*, mas também do *poder*, do *ser* e do *viver*.

Como colocado por ele, a concepção de interculturalidade crítica:

[...] reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. [...] propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados e, até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se

reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. [...] implica em [...] necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. [Assim como demanda a] [...] necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (FLEURI, 2018, p. 46).

Nesse sentido, não se visa contrapor os saberes científico e popular, mas delinear soluções de forma compartilhada e sustentada por interesses coletivos, os quais necessitam ser trabalhados por meio do que Mejía (2016) distinguiu como *negociación cultural*, que é um exercício que integra processos intraculturais, interculturais e transculturais, para a construção de:

[...] otro escenario bio-cultural, en donde los saberes y conocimientos están vivos y son recreados dando forma a una reelaboración de creencias, conocimientos, costumbres, saberes, desde otros diferentes, que al dialogar, confrontar, negociar, se convierten en constructores de mundos en una inclusión en todos los sentidos, de todas las subjetividades, de todos los conocimientos y saberes que le apuestan a seguir construyendo y transformando el mundo desde la diferencia (MEJÍA, 2016, p. 52).

Como exposto por Vasconcelos e Oliveira (2009), a partir das iniciativas de Educação Popular, dá-se o delineamento de uma diversidade de trabalhos, marcados por uma concepção de compromisso social que fundamenta, inclusive, as escolhas metodológicas e epistemológicas, sobretudo na percepção da necessária inclusão – de modo participativo e crítico – dos sujeitos do mundo, nesse processo, sob uma perspectiva de construção compartilhada, que se dá mediada pela realidade, com o intuito de não somente compreendê-la, mas, principalmente, de transformá-la. Dado que, como colocado por Sales (2001), não é possível ser neutro: ou sua prática está em favor da manutenção do modo atual de organização da sociedade, ou está pela sua transformação.

3.2 CONCEPÇÕES DIALÓGICAS E CRÍTICAS DE AÇÃO SOCIAL UNIVERSITÁRIA NA LINHA DA EDUCAÇÃO POPULAR

No multifacetado cenário da Extensão Universitária, há um conjunto de atividades com abordagens diversificadas, que se desenvolvem em espaços sociais variados, as quais apresentam um entendimento diferenciado do papel social da universidade, e de como essa interação entre a instituição universitária e a sociedade pode se efetivar. São experiências que pautam suas ações com base nos aportes teórico-metodológicos e ético-políticos da concepção latino-americana de Educação Popular, tendo como seu horizonte, contribuir com processos emancipatórios e de transformação social, e como pressuposto fundante de sua atuação, o

diálogo horizontalizado, com destaque para a valorização das diferentes formas de saberes (ARAÚJO, 2018a; CRUZ, 2017c; 2018; GAVIRAGHI; GOERCK; FRANTZ, 2019; FLEURI, 2019; RIBEIRO, 2009).

Na compreensão de Ribeiro (2009), a Extensão quando realizada na perspectiva da Educação Popular, supera o que Freire (2015) denominou de *equivoco gnosiológico* da Extensão – baseada na ideia que visa estender o conhecimento daqueles/as que se julgam como os/as que “tudo sabem”, até os/as que “nada sabem” –, por concebê-la como uma ação dialógica que envolve pessoas dotadas de diferentes saberes, compreendidas como sujeitos históricos e de transformação. E não somente isso, mas avança em sua intencionalidade política, como notabilizado por autores como Cruz (2018) e Melo Neto (2011a).

Para Ribeiro (2009), a partir da inserção em práticas extensionistas orientadas com base na Educação Popular, evidencia-se a total inadequação das abordagens verticalizadas, o que favorece a compreensão da relação de complementariedade entre os saberes popular e científico, fomentando a busca pelo estabelecimento de espaços de diálogo horizontalizado. Segundo ela, “o contato com o cotidiano dos moradores da comunidade, seus problemas e saberes, nos impele a relativizar o saber científico, quebrando a ilusão de um saber único e as certezas definitivas” (RIBEIRO, 2009, p. 344).

Em acordo com o assinalado por Freire (2015) – ao delinear a imprescindibilidade da compreensão da Extensão como ato dialógico de comunicação –, Ribeiro (2009) sublinha que, a motivação desta atitude, deve estar fundada na percepção de que, o diálogo só efetivamente ocorre, “se há esperança de que ele possa frutificar, que dele possa surgir um saber novo, compartilhado e transformador” (p. 339). Consubstanciando com esse entendimento sobre a importância do diálogo de saberes, Gaviraghi, Goerck e Frantz (2019) ressaltam que, “faz parte do processo de construção coletiva, lembrando que o conhecimento está nas universidades, mas também nas comunidades populares, inclusive podendo ser mais crítico que o conhecimento científico entendido, por muitos, como referência” (p. 468).

Dentro desse conjunto de iniciativas extensionista pautadas pela Educação Popular, observa-se, para além da Extensão Popular, a existência de diferenciadas nomenclaturas, que revelam concepções e elaborações teóricas dotadas de certas peculiaridades, como *Extensão como Comunicação* (FREIRE, 2015), *Extensão Popular* (2014), *Extensão Comunitária* (DANTAS, 2009), *Extensão Crítica* (TOMMASINO et al., 2013), *Conversidade* (FLEURI, 2019) e *Co-labor-ação Social* (RIGOTTO; LEÃO; MELO, 2018). Para efeito do presente estudo, optou-se por caracterizar as seguintes concepções: a) *Extensão como Comunicação*; b) *Extensão Popular*; c) *Conversidade*.

3.2.1 A iminência da compreensão da Extensão como ato dialógico de comunicação

No seio do debate sobre a Extensão, uma importante contribuição de Paulo Freire, deu-se a partir da publicação de seu livro, intitulado *Extensão ou Comunicação?*, lançado no ano de 1969, quando Freire estava exilado no Chile, em decorrência da perseguição política que ocorreu no Brasil, por ocasião da implementação do regime ditatorial.

Nesse livro, ao analisar criticamente o campo associativo relacionado ao termo “extensão”, Paulo Freire (2015) sublinha a presença adjacente de elementos/expressões como: *transmissão*, que indica a existência de um *sujeito ativo*, o qual realiza o ato de se estender; de um *conteúdo*, o qual é elegido por aquele/a que se estende, e assim, reflexo de sua própria cultura; de um *objeto passivo*, que será o recipiente do conteúdo a ser transmitido. Ainda, Freire (2015) ressalta que, essa expressão, exprime a ideia de *entrega* de um algo que é doado por uma outra pessoa, que se encontra aquém, do outro lado do muro, o que justifica a denominação de atividades “extramuros”. Consequentemente, evidencia-se uma noção de *superioridade* (daqueles/as que entregam o conteúdo) e *inferioridade* (daqueles/as que recebem passivamente o conteúdo).

No entanto, Freire (2015) delineia que, o que ocorre, em realidade, é uma *invasão cultural*, na medida em que, o conteúdo que está sendo “transmitido” de um sujeito ao outro, é o reflexo da visão de mundo daquele/a que se estende, superpondo-se ao saber daquele/a que deve receber passivamente, desfazendo-se de seus saberes anteriores. Diante disso, ressalta-se que, comumente, o trabalho extensionista partia de uma certa percepção de superioridade, em que negava-se a condição de sujeito de transformação da realidade às pessoas e aos grupos das classes subalternizadas, convertendo-as ao estado de objeto e reduzindo-as a situação de quase “coisa”.

Na interpretação de Freire (2015), a ação extensionista tem que estar de acordo com a realidade objetiva, e ter o seu benefício resultante direcionado para atender às necessidades dos reais sujeitos, que trabalham em torno de sua própria sobrevivência e realização humana. Além do mais, ele acrescenta que, a prática extensionista apresenta um papel pedagógico, e, assim como em todo processo educativo, se o que se pretende é chegar ao ser humano em sua concretude e historicidade – e não ao ser abstrato –, faz-se necessário estabelecer uma relação horizontal de *comunicação*.

Segundo o próprio:

[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. [...] Nesta, a comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível. Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto [...], como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente (FREIRE, 2015, p. 70-71).

Para Freire (2015), educar não é persuadir as pessoas, mas sim apoiar o processo de busca permanente que homens e mulheres, em comunhão uns/umas com os/as outros/as, fazem na direção de seu *ser mais*. No que concerne a isso, Freire (2015) acentua que: “Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou tecnológico, é sempre ‘domesticadora’” (p. 23).

A esse respeito, Freire (2015) indica que, o papel do/a extensionista, deve ser o/a de quem atua junto *com* as pessoas, problematizando com elas a sua realidade objetiva, para que, captando-a de forma crítica e em sua totalidade, possam atuar criticamente sobre ela para transformá-la. Segundo o próprio Freire (2015), a educação deve ser compreendida como um ato humanizador, que efetiva-se por meio da ação consciente na transformação do mundo à sua volta. Com isso posto, é relevante destacar que:

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos [...], é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 2013a, p. 104, grifo nosso).

Conforme Freire (2015), um dos pontos fundamentais de um trabalho de Extensão, que não vise invadir culturalmente os/as outros/as, é, antes de tudo, a busca pela compreensão dos homens e das mulheres em sua relação *com* e *no* mundo. Para tanto, faz-se imprescindível a apreensão crítica dos condicionamentos históricos e culturais aos quais esses/as estão submetidos/as. Nesse sentido, Freire (2015) explicita que, a partir “das relações homem-natureza, se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Esse mundo, em recriação permanente, por sua vez, condiciona seu próprio criador, que é o homem, em suas formas de enfrentá-la e de enfrentar a natureza” (p. 23). Consonante a isso, Freire (2015) destaca que, esse tipo de ação, que “coisifica” homens e mulheres, ao negar sua posição como sujeitos de transformação, inviabiliza, inclusive, a

produção do conhecimento autêntico, que não é possível de constituir-se ao inibir a ação e a reflexão que lhe são inerentes.

Assim, na crítica proferida por Freire (2015) às práticas autoritárias e antidialógicas de Extensão, se sobressai a noção de equívoco gnosiológico desta perspectiva, tal como foi aludido anteriormente na presente dissertação. Nesse sentido, é pertinente frisar que, na concepção de Freire, o conhecimento humano se constitui por meio da relação humano-mundo, em todas as suas fases e níveis. Em referência a isso, o próprio Freire (2015) indaga, se, por um acaso, seria possível o ato de conhecer se dar a partir de uma ação, na qual um sujeito transformado em objeto de outro, recebe passivamente um conjunto de conteúdos? Além disso, o mesmo questiona, acerca de se, poderia o conhecimento ser produzido sem um movimento de confronto com a realidade, sendo esse efetuado por meio de um ato estático de “entrega” de um determinado conteúdo?

Para Freire (2015), o ato de conhecer só é possível a partir da ação de sujeitos, e não de meros objetos, haja visto que, “a mera captação dos objetos como das coisas, é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecê-los” (FREIRE, 2015, p. 28). Por esse ângulo, permanece-se no domínio da *doxa*, e não se alcança o *logos*. De tal modo, o conhecimento verdadeiro, exige uma atitude de curiosidade do sujeito em relação ao mundo, o que demanda um processo contínuo de busca, e a ação transformadora sobre a realidade, seguida pela reflexão sobre essa ação, implicando em uma postura ativa do sujeito na invenção e reinvenção do seu mundo (FREIRE, 2015).

Como salientado por Freire (2013a), a realidade social, em sua concretude, é produto da ação do ser humano. Ela não existe por obra do acaso, e também não se transformará por acaso. Nessa perspectiva, ao compreender que são os seres humanos que produzem essa realidade, e, se essa realidade, em um movimento reverso, volta-se sobre os mesmos e os condiciona, buscar a transformação da realidade opressora, é tão somente um quefazer histórico dos homens e das mulheres. Dessa maneira, Freire (2015) indica que, “o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão” (p. 28).

Não obstante, na compreensão de Freire (2013b), o compromisso não pode ser um ato unilateral, em que aquele/a que se diz comprometido/a, é o único sujeito ativo, e o/a outro/a, a quem se diz comprometido/a, torna-se apenas a incidência de seu compromisso. Destarte, o verdadeiro compromisso, está na solidariedade radical para com os homens e as mulheres que, na realidade objetiva, encontram-se em um estado de “coisificação”, sem condições de

desenvolver plenamente suas potencialidades, na direção de seu *ser mais*. Desse modo, é primordial que, qualquer que seja o/a profissional em atuação, que esse/a não se julgue como dono/a da verdade e proprietário/a do saber que terá de ser transmitido aos sujeitos dos setores subalternizados, presumindo que esses/as são ignorantes e incapazes, com a presunçosa ideia de que é o/a salvador/a deles/as.

Na concepção de Freire (2015), o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse a comunicabilidade – expressa por meio da intersubjetividade e da intercomunicação –, assim como o conhecimento humano, também não haveria de ser. Para ele, a relação gnosiológica, se dá exatamente a partir da conexão comunicativa que envolve os sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível. Dessa forma, o mesmo indica que, todo conhecimento é relacional, construído por sujeitos que, mediatizados pelo mundo, comunicam-se, e, assim, problematizam e refletem a realidade concreta.

Ademais, Freire (2013a) expõe seu posicionamento, no tocante a natureza relacional do conhecimento, que segundo ele, se constrói por meio da intersubjetividade, da relação *entre* e *com* as pessoas e *com* o mundo. Em conformidade com isso, Freire (2013a) consubstancia que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2013a, p. 90).

Finalmente, acentua-se o expresso por Freire (2001, p. 42), ao indicar que, “você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias”. Portanto, faz-se imprescindível esforçar-se para a superação da concepção da Extensão como *via de mão única*, entendendo a iminência de sua compreensão como *ato dialógico de comunicação*, pois, como indicado por ele:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular [...]. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2015, p. 39).

3.2.2 Extensão Popular: um trabalho social útil que orienta-se com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular

Na interpretação de Melo Neto (2003a), uma das formas de superar a noção hegemônica e reducionista da Extensão como de uma relação unívoca, é justamente evidenciando a relevância do diálogo como um princípio fulcral da prática extensionista, com ênfase para a adoção de estratégias metodológicas que possibilitem, e promovam a participação ativa de todas as pessoas implicadas no processo, como sujeitos e não meros objetos – exprimindo que, por meio da Extensão, também é possível efetuar relações processuais.

Nesse ínterim, Melo Neto (1996; 2002b; 2003a; 2014) assinala que, fundamentando-se na utilização da categoria *trabalho*, seria viável a elaboração e caracterização de novas bases conceituais para a Extensão. Com o entendimento da *Extensão como trabalho*, decorre que, a partir da efetivação desse labor – que não visa tão somente contemplar o mundo concreto, mas que pressupõe o desempenho de um ato deliberado –, logre-se algum produto resultante dessa ação (por exemplo, a produção de um novo conhecimento), que, na interpretação desse autor, poderá ser um produto encaminhado no sentido de promover e provocar a transformação – dado que, é a partir do trabalho, que o ser humano interage com o mundo à sua volta e cria cultura, alterando a realidade humana, e convertendo-a em circunstâncias favoráveis à reprodução de sua vida e à garantia de sua subsistência.

Como sublinhou Freire (2013b), os homens e as mulheres são seres sociais, condicionados por um mundo histórico, do qual não podem ser apartados. Não há existência humana fora do mundo, como também não há um mundo em que homens e mulheres estejam ausentes. Por esse ângulo, é impossível haver reflexão e ação desvinculadas dessa relação dos seres humanos *entre si* e *com* o mundo. De acordo com Freire (2013b), o produto da ação transformadora de homens e mulheres sobre a realidade, gera novos elementos que condicionam a sua ação e reflexão. O que indica que, é somente a partir dessa interação, humano-mundo, que é possível transformar a realidade concreta, sendo essa experiência relacional com o mundo, a mobilizadora da ação-reflexão do ser humano.

Todavia, como muito bem frisado por Melo Neto (2002b), ao tratar a Extensão como um trabalho, esse não refere-se à realização de um trabalho qualquer; mas com o entendimento desse, como um *trabalho* de caráter *social*, por constituir-se como um ato coparticipado que desenvolve-se e efetiva-se a partir da tensão relacional existente entre os/as integrantes, e, em seu confronto e interação com a realidade concreta.

Por essa razão, tem-se como fundamento crucial, a consideração de todos/as os/as participantes como sujeitos ativos e protagonistas da ação em questão, promovendo a configuração de uma dinâmica confluyente, de constante diálogo; ou seja, de forma biunívoca, o que abrange todos/as os/as membros/as envolvidos/as na atividade extensionista, quer sejam

indivíduos internos (discentes, docentes e técnicos/as), ou até mesmo externos à instituição universitária (militantes de movimentos sociais populares, moradores/as de comunidades, lideranças comunitárias, integrantes de associações de bairro etc.) (MELO NETO, 2002b).

À vista disso, Melo Neto (2003a) sintetiza, indicando que a atividade extensionista se qualifica como:

[...] um trabalho social útil sobre a realidade, realizando-se como processo dialético de teoria e da prática dos envoltos nesse trabalho, externando um produto que é o conhecimento novo, cuja produção e aplicabilidade possibilitam o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo (MELO NETO, 2003a, p. 17).

Para Cruz (2017c), a percepção da *Extensão como trabalho social*, indica um esforço continuado e intenso de manutenção de uma relação em prosseguimento entre universidade e sociedade, diferentemente do ponto de vista da *Extensão como uma via de mão dupla* – em que está notória a distinção entre os sujeitos imbrincados nessa interação, que ocorre entre a instituição universitária e os grupos populares. Além disso, a simbologia presente nessa noção de *via de mão dupla*, entrava a respectiva assimilação da universidade como uma instituição que compõe parte da sociedade – ou seja, que a integra –, distinguindo-se, tão somente, pelo fato de ser uma instituição que apresenta características particulares – e não convertendo-se em um ente apartado (MELO NETO, 2004), tal como já foi abordado no segundo capítulo desta dissertação.

Ainda assim, a compreensão da prática extensionista como um *trabalho social*, pode, também, manifestar condutas agudamente autoritárias, e, por isso mesmo, muito longe de poderem ser consideradas como compatíveis com uma atitude “popular”. Por essa razão, a conceituação da *Extensão como trabalho social*, necessita de que, ao seu cerne, estejam conectados preceitos metodológicos, e fundamentos políticos e filosóficos capazes de orientar a ação em um sentido congruente com o horizonte almejado (MELO NETO, 2014). Sobre isso, é relevante frisar a reflexão de Freire (2013b), ao comentar que, o verdadeiro compromisso, não pode ser reduzido a um gesto de falsa generosidade, nem muito menos a anulação do/a outro/a, em decorrência de uma atitude unilateral, em que o sujeito ativo do ato de comprometimento, é apenas o sujeito que se compromete, e, o/a outro/a, apenas a incidência do compromisso alheio.

De modo que, como discernido por Melo Neto (2004; 2014), a atividade extensionista encontra-se balizada por procedimentos e estratégias que, proporcionem e mobilizem uma participação atuante de todas as pessoas, fomentando tanto o desenvolvimento, como o fortalecimento da autonomia de sujeitos e grupos populares. Permitindo a configuração de um

ambiente permeado por relações horizontais de diálogo, que promovam a reflexão e possibilitem a constituição de sujeitos dotados de uma postura crítica e propositiva-ativa. A qual torne possível materializar, com concretude, o exercício ordinário de manutenção da coerência entre teoria e prática, superando a dicotomia tão corriqueira, que desvincula ambas, e, sobrepujando, assim, o rele discurso “participativo”, firmando-se na execução de uma ação de Extensão que não provoque a alienação das pessoas dos setores populares, mas que as considere e promova a sua assunção como sujeitos históricos e de transformação.

Não obstante, é condição primordial que esse *trabalho social* demonstre e expresse alguma *utilidade*, e, que essa, seja produtiva e favorável à vida humana. Por consequência, é essencial que tal utilidade esteja permeada por uma intencionalidade voltada para o compromisso de corresponder às demandas e aos anseios dos homens e das mulheres em sua busca constante por felicidade, bem como pela oportunidade concreta de viver(em) de uma forma realmente digna e verdadeiramente plena (MELO NETO, 2014). Ou, como expreso nas palavras do próprio Melo Neto (2004, p. 68): “o processo de extensão como um trabalho social e útil só terá sentido quando permeado da intencionalidade já estabelecida, isto é, a inter-relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva desse resgate da existência humana”.

Logo, com o postulado da *Extensão como um trabalho social útil*, que efetiva-se na esfera social – e por esse motivo, permeado por uma dimensão *popular* –, faz-se impreterível progredir no delineamento dos componentes que tornam-se cruciais para que a atividade extensionista, possa assumir um conjunto de características que lhe qualifiquem como “popular” – isto é, uma *Extensão Popular* (MELO NETO, 2014).

Dessa forma, para que a prática extensionista possa estar alinhada com esse horizonte, Melo Neto (2014) assinala que, é importante que a gênese do trabalho, esteja arraigada no esforço cotidiano desempenhado pelos sujeitos dos setores sociais populares, os/as quais dependem única e exclusivamente, do seu próprio trabalho e luta diária para a manutenção da sua sobrevivência e a de seus/suas familiares. Por isso, a *origem* e o *direcionamento* de tais iniciativas, precisam estar assentes em busca de promovê-los/as.

Com esse entendimento, emerge o sentido do *papel político*, que é o de defender os direitos, apoiar as reivindicações e promover os interesses dos grupos populares, com o panorama de colaborar com as lutas e os processos de resistência, assim como na consolidação de caminhos que possibilitem o enfrentamento e a superação do quadro social, político, econômico e cultural vigente. Quadro esse que, além de não representar os interesses das classes populares, também não está configurado de uma forma que possa responder aos anseios da maior parte da população. Em função disso, advém a necessidade de contribuir com a

conformação de uma perspectiva política, a qual oriente o trabalho social exercido associadamente com tais setores (MELO NETO, 2014).

No tocante aos *preceitos teórico-metodológicos* dinamizadores dessas intervenções, esses terão que tornar possível a promoção do diálogo entre todos os sujeitos integrantes, proporcionando um ambiente acolhedor à pluralidade de ideias e reflexões, bem como fomentando o desenvolvimento de posturas de solidariedade e de tolerância como fundamentos basilares para se lograr o bem estar individual e coletivo. Soma-se a isso, a necessidade de que, por meio desse trabalho e das relações sociais construídas em decorrência do mesmo, busque-se erigir um mundo que seja realmente justo, e, que, possibilite a todas as pessoas – independentemente de sua raça/etnia, gênero, classe social, religião, condição física ou mental, orientação sexual e geração – concretizarem os seus sonhos de liberdade e de felicidade (MELO NETO, 2014).

3.2.3 A transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário e a emergência do paradigma conversitário

Ao longo das últimas décadas, vêm ocorrendo variados acontecimentos que têm desestabilizado a hegemonia do modelo de *conhecimento universitário* – que se consubstancializa no conhecimento científico produzido pelas instituições universitária e outras organizações que possuem o mesmo *ethos* acadêmico –, assinalando a emergência de um outro tipo de conhecimento, designado por Santos (2007) como *pluriversitário*.

O *conhecimento universitário*, exprime um tipo de conhecimento de caráter preponderantemente disciplinar, em que a sua relativa autonomia, tem incidido em um processo de produção descontextualizada com as demandas e problemáticas enfrentadas na sociedade. Nessa acepção, os/as pesquisadores/as são os sujeitos que estabelecem quais questões são apropriadas e convenientes de serem estudadas, assim como a sua relevância/prioridade, os seus procedimentos/pressupostos metodológicos e o seu tempo/ritmo de desenvolvimento. Destarte, esse conhecimento forja-se e assenta-se em uma explícita separação entre investigação científica e desenvolvimento tecnológico, de modo que, a aplicabilidade prática ou não desse conhecimento, é algo irrelevante aos/às pesquisadores/as que o produziram (SANTOS, 2007).

Conforme definido por Santos (2007), o *conhecimento universitário* possui natureza homogênea, e é estruturalmente hierarquizado, em razão dos sujeitos implicados em seu processo de produção, apresentarem uma formação similar e partilharem de uma mesma cultura científica, o que também inclui os propósitos envolvidos na construção de tal conhecimento. O

que se dá, por meio da delimitação e do estabelecimento de parâmetros e procedimentos organizacionais rigidamente ordenados e hierarquizados. Incidindo em uma drástica diferenciação entre o conhecimento científico e os outros tipos de conhecimentos, o que também se reflete na desarticulação e na própria separação entre a ciência e a sociedade.

Nessa perspectiva, Santos (2007) salienta que, o *conhecimento pluriversitário*, refere-se a um conhecimento contextualizado, que expressa como princípio estruturante de sua composição, as suas possíveis aplicabilidades práticas. Por essa razão, esse conhecimento é resultante de um processo mais interativo, com sua estrutura organizativa bem menos enrijecida e hierarquizada. De modo que, todas as questões dissonantes elencadas, em que o conhecimento universitário está associado, são contestadas. Assim, a sociedade passa de uma conduta passiva de mero “objeto” da ciência, para o papel de sujeito interlocutor e questionador da ciência.

Ao considerar que a utilização de determinado conhecimento, ocorrerá extramuros da universidade, a proposição dos problemas a serem resolvidos, e a definição de sua relevância, será fruto do trabalho partilhado pelos/as acadêmicos/as e os/as seus/suas respectivos/as utilizadores/as, o que incide no necessário encontro e diálogo entre distintos sujeitos e diferentes saberes, o que atribui um caráter mais heterogêneo ao conhecimento produzido (SANTOS, 2007). À vista disso, Fleuri (2019) expressa que:

Por ser contextualizado, o conhecimento pluriversitário obriga a uma interação com outros tipos de saber. Constitui-se, assim, como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo e requer sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos. O que é colocado em questão é o sujeito do conhecimento, que deixa de ser identificado exclusivamente com uma instituição (a universidade) e passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais (FLEURI, 2019, p. 23).

Na interpretação de Santos (2007), esse modelo de conhecimento tem sido produzido e efetivado de forma mais concreta a partir das parcerias estabelecidas entre a universidade e diferentes setores sociais (dentre esses, por exemplo, o setor industrial) – de forma que, esse tipo de conhecimento, não está livre de ser empregado em relações com um caráter mercantil. Não obstante, nos denominados países centrais e semiperiféricos, as circunstâncias funcionais nem sempre são mercantis, mas cooperativas e solidárias, por meio da implementação de trabalhos junto com comunidades tradicionais, sindicatos, movimentos sociais, ONG's, dentre outros.

Por esse ponto de vista, na interpretação desse autor:

A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una

interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación (SANTOS, 2007, p. 45).

Como enunciado por Fleuri (2019), as instituições universitárias têm passado por um processo de reestruturação, em que o modelo pluriversitário vêm sendo implementado com o intuito de corresponder à pluralidade de demandas requeridas por diferentes grupos e setores da sociedade, como, por exemplo, o Estado, os movimentos sociais, as corporações empresariais, dentre outros setores sociais. No entanto, de acordo com a percepção de Fleuri (2019), dentro dessa interpretação, a articulação dos movimentos sociais populares com a universidade, tem se destacado como *locus* fecundo. Principalmente pela pressão imposta pelos movimentos sociais populares no campo das ciências sociais e humanas, ao redimensionarem a sua posição de “objeto”, e se assumirem como sujeitos produtores de conhecimentos resultantes de sua *práxis social*.

Nesse sentido, a partir do exposto por Santos (2007), Fleuri (2019) avança com o entendimento da necessária articulação da universidade com os movimentos sociais de perspectiva contra-hegemônica. Para tanto, formula teoricamente uma concepção fundada a partir desse diálogo, ressaltando a necessidade de se investir para além dessa compreensão – assentada na passagem do *conhecimento universitário* para o *conhecimento pluriversitário* – e vislumbrar o horizonte à frente, que desvela a emergência de um *conhecimento conversitário*.

Em síntese, pode-se denotar que, a partir do *paradigma conversitário*, evidenciam-se quatro implicações epistemológicas, sendo elas: a) o processo de complexificação inerente à própria ciência, incidindo na resignificação da concepção tradicional de ciência; b) a mudança no reconhecimento do sujeito produtor de conhecimento; c) a reconfiguração da prática acadêmica-científica como *práxis social*; d) a afirmação do caráter relacional na produção de conhecimentos, compreendendo que os saberes são provenientes dos *entrelugares* (FLEURI, 2019).

Na visão de Fleuri (2019), as limitações da ciência ocidental, derivam da exígua cientificidade de seu paradigma vigente, e não exatamente de sua propriedade científica. Desse modo, a superação de tal impasse não se dará pela contraposição do conhecimento científico em relação aos conhecimentos não-científicos. Por esse ângulo, Fleuri (2019) refere que: “Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando todas as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitual entre elas” (p. 53, grifos do autor).

Dentro do quadro de crise epistemológica da ciência, ganha cada vez mais força o debate sobre a complexidade inerente ao conhecimento científico. O que tem decorrido tanto pelo processo de autocrítica das bases epistemológicas da ciência hegemônica, que se instaurou no âmago das próprias ciências, como pela crítica ferrenha desenvolvida pelos movimentos sociais populares, no tocante à característica elitista dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, bem como por, muitas vezes, tais conhecimentos apresentarem certa “inutilidade” social (FLEURI, 2019).

Segundo Fleuri (2019), quando os movimentos sociais populares passam a reivindicar a valorização, e o reconhecimento de sua cultura e de seus saberes, reclamando a sua presença e o seu direito à participação no debate relativo à ciência – que historicamente, tem sido circunscrito aos/as membros/as dos grupos socioculturais hegemônicos –, emerge o conhecimento que Fleuri tem delineado como *conversitário*, que é fruto dessa interação crítica entre movimentos sociais populares e universidade, na construção de conhecimentos.

Conforme destacado por Fleuri (2019), paulatinamente, os movimentos sociais populares e outras entidades da sociedade civil, têm sido considerados como produtores autônomos de conhecimentos relevantes – e não mais como meros consumidores do conhecimento proveniente das pesquisas desenvolvidas pelas universidades –, fomentando, inclusive, o delineamento de proposições de políticas sociais, em decorrência da problematização e transformação do cenário social, cultural e ambiental em que convivem. Assim, gradativamente têm recusado a posição de subalternidade imposta e reclamado a instauração de uma relação recíproca, exercendo uma atitude proativa e aberta ao diálogo crítico com diferentes grupos, instituições e setores sociais, sobretudo com as universidades.

Ao passo em que a universidade vai sendo incitada em responder à pluralidade de demandas de diferentes grupos e setores, com distintas particularidades culturais, tal como pela pluriversidade epistêmica da própria ciência, firma-se o desafio epistemológico e prático de constituição do que Fleuri (2019) denominou de *conversidade*. Diante disso, Fleuri (2019) descreve que:

Não se trata apenas de construir uma narrativa que consolida sua coesão com base em opções e visões de mundo constituídas em uma única direção (uni-versidade). Não se trata também de meramente reconhecer a *diversidade* de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluri-versidade). Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade) (FLEURI, 2019, p. 49, grifos do autor).

Pelo prisma da conversidade, um dos principais desafios, é o de conceber uma proposta epistemológica que seja dialógica e crítica, nas dimensões da Extensão, do Ensino e da Pesquisa. Assim, é importante que se procure desenvolver sincronicamente experiências de inclusão de diferentes atores socioculturais no contexto acadêmico, como forma de possibilitar que esses possam contribuir na construção de ações também no campo do Ensino e da Pesquisa, e não só no âmbito da Extensão (FLEURI, 2019).

Na interpretação de Fleuri (2019), trata-se de buscar edificar caminhos que possibilitem “potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais” (FLEURI, 2019, p. 20). Como assinalado por ele, o reconhecimento dos movimentos sociais populares como produtores de conhecimento, e sujeitos de interlocução com o conhecimento científico, é uma assunção que pode viabilizar a ressignificação na forma de produzir e conceber a ciência, trilhando por caminhos que podem ser muito mais criativos, consistentes e efetivos.

De acordo com Fleuri (2019), o reconhecimento e a valorização da cultura e dos saberes de diferentes sujeitos e grupos socioculturais, sobretudo dos pertencentes aos setores sociais subalternizados, têm em sua gênese contribuição significativa dos processos de Educação Popular – os quais têm sido desenvolvidos juntos com os movimentos sociais de caráter popular, desde a década de 1960, em que muitos grupos universitários, foram se inserindo e apoiando de modo institucionalmente informal, os quais também são raízes fundamentais da concepção de Extensão Popular.

Para Fleuri (2019), a prática extensionista desenvolvida na perspectiva da conversidade, tem como seu objetivo potencializar a mediação sociocultural, constituindo-se como iniciativas de inserção e articulação orgânica da instituição universitária com a realidade social local – indo na direção oposta de atividades que visem prestar serviços de cunho *assistencialista* ou *mercantilista*, bem como de mera “transmissão” de conhecimentos. Em conformidade com a assertiva de Fleuri (2019), o que se propõe a partir da concepção de conversidade, é a construção de caminhos e estratégias que possibilitem o fortalecimento e a potencialização do diálogo e da convivência fundada em uma epistemologia complexa.

Destarte, segundo Cruz (2019), quando fundamentada na perspectiva da conversidade, a atividade extensionista tem sido reorientada e, portanto, redirecionada para a conformação de uma nova forma de atuar nos campos científico, profissional e social. Não obstante, pode-se avultar que, a abordagem da conversidade, aponta e demonstra que, nas instituições universitárias, a superação de suas características autoritárias e descomprometidas com a

promoção da vida humana em sua integralidade, não é algo somente possível, mas principalmente viável. Nesse tocante, Fleuri (2019) relata em sua perspectiva que:

A explicitação da dimensão teórico-prática do conhecimento, assim como sua vinculação às relações de poder, torna possível distinguir o caráter dialógico e conversitário da conotação autoritária que tradicionalmente assumem as práticas científicas e educativas, seja nas propostas elaboradas pelo Estado, seja nas que são conduzidas por movimentos populares (FLEURI, 2019, p. 57).

Por esse ângulo, evidencia-se que os pressupostos da concepção de conversidade, articulam-se com os princípios da Educação Popular, oferecendo aportes teórico-metodológicos capazes de conduzir por caminhos em que, a construção de ações e de conhecimentos, se dá por meio da inclusão dos/as protagonistas sociais como sujeitos, de modo respeitoso e valorativo de suas culturas, experiências, histórias, interesses, saberes e fazeres. Priorizando, por conseguinte, a constituição de um processo de reflexão e aprendizagem coletiva no qual, os conhecimentos e as práticas de todos os sujeitos, são consideradas como relevantes e centrais para a construção de novas reflexões, ações e saberes.

O que faz com que a universidade passe a contribuir com a construção de outras maneiras de se pensar, relacionar e agir, pautados pela busca da humanização e alinhados com um horizonte emancipatório. Assim como demonstra que, a conversidade pode, também, ser entendida como uma expressão da Extensão Popular, por partilharem de bases teórico-metodológicas e preceitos ético-políticos similares, que visam demarcar a instituição universitária como um espaço efetivamente comprometido com o exercício de ações acadêmicas (que podem se dar no âmbito do Ensino, da Pesquisa ou da Extensão) voltadas para o cumprimento de sua função social, ao apoiar, dialogar e trabalhar junto aos movimentos sociais populares, almejando colaborar com os processos de luta, resistência e superação das situações de iniquidade e de problemáticas resultantes da questão social.

Tal como a Extensão Popular, o conceito de conversidade, sistematizado por Fleuri (2019), é resultado de um trabalho processual, que foi constituindo-se paulatinamente por meio da experimentação de várias iniciativas, abordagens e metodologias, construídas, precipuamente, de forma compartilhada com diferentes protagonistas – estudantes, docentes, técnicos/as, integrantes de movimentos sociais populares e outros atores sociais – que contribuíram com os seus saberes e experiências para o desenvolvimento teórico, prático e conceitual de tais realizações, as quais têm mobilizado transformações no âmbito acadêmico e nos contextos socioculturais.

No entendimento de Cruz (2017d), é fundamental para o pensar e o fazer da Extensão Popular, levar em consideração a necessidade do estabelecimento de um efetivo diálogo com

as práticas comunitárias e os movimentos sociais populares, especialmente se o que se pretende é a construção de trabalhos sociais concretos, e a produção de conhecimentos úteis à transformação da realidade, à emancipação e à humanização de todas as relações. E é justamente isso, o que a perspectiva da conversidade assinala como elemento crucial, e que serve de inspiração e fundamento teórico para as ações extensionistas, as práticas de ensino e as iniciativas investigativas que buscam manter uma relação de comunicação com o mundo concreto, com base na contestação e na denúncia da subalternização, da opressão e da exploração, assim como no anúncio de novas possibilidades, e na proposição de outros caminhos.

Por fim, cabe destacar que, ao buscar orientar suas práticas embasando-se na concepção da conversidade, é significativo atentar para o que foi sublinhado por Fleuri (2019), ao referir que essa perspectiva:

[...] constitui-se como um campo dinâmico, conflitual, imprevisível e incontrolável, justamente porque é um campo relacional, interativo e de luta. Neste sentido, a crise – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidez – é inerente ao conhecimento conversitário. Pois o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos, assim como entre seus respectivos saberes, não é *dado*: não é *pressuposto*, nem pode ser *dado*, mas é construído numa luta de vida e morte entre os sujeitos e projetos (FLEURI, 2019, p. 63, grifos do autor).

3.3 BREVE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EXTENSÃO POPULAR NA UFPB

3.3.1 Um sucinto panorama do desenvolvimento da Extensão Popular na UFPB

3.3.1.1 Aspectos implicados ao processo de gênese das iniciativas de Extensão Popular da UFPB

A UFPB foi criada no ano de 1955, pelo governo do estado da Paraíba – sendo designada, à época, como Universidade da Paraíba –, tendo a sua federalização ocorrido em 1960. É importante destacar que, o histórico das práticas de Extensão Popular, vinculadas à UFPB, apresentam uma profusa biografia; de modo que, desde a década de 1980, até os dias atuais, há um número significativo de experiências extensionistas que tinham, e ainda têm, a concepção de Educação Popular, como eixo orientador de seus trabalhos, e, muitas dessas, chegaram a adquirir visibilidade em nível nacional e internacional. Inclusive, como salientado por Cruz (2017b), pode-se destacar que: “No caso da UFPB, pode-se dizer que suas iniciativas

de extensão foram marcos fundamentais e referenciais para o movimento nacional de fundamentação da mesma, nos anos 1980” (p. 231).

Segundo Zenaide (2010), o processo de estímulo de constituição da Extensão no âmbito da UFPB, se deu em idos de 1962, com a criação do denominado Departamento Cultural, o qual, posteriormente, foi elevado à categoria de Coordenação de Extensão Cultural (COEX), no ano de 1972. Mais tarde, em 1976, foi instituída a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) – sendo essa, atualmente, intitulada de PROEX. No entanto, após muitos anos de intenso debate, somente em 1993 é que a UFPB vai conseguir aprovar no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e, efetivamente, estabelecer bases sólidas para a institucionalização da Extensão Universitária e a consolidação de uma política extensionista (CANANÉA, 2011).

É evidente que, anteriormente a isso, já eram desenvolvidas ações extensionistas por membros/as da UFPB. Todavia, essas iniciativas ocorriam sem que a instituição universitária tivesse discernimento, ou mesmo, qualquer controle. O que, para o nível administrativo, incorria em uma tremenda lacuna e, muitas vezes, inviabilizava a estruturação de planos e programas direcionados para essa dimensão (CANANÉA, 2011). De tal modo, é inegável o envolvimento de estudantes da UFPB com as lutas travadas pelas Ligas Camponesas, com a JUC e a JEC, bem como a participação desses/as em experiências como as da CEPLAR (em 1962) e do MEB (ao longo da década de 1960).

Ocorre que, como assinala Zenaide (2010), com o advento do Golpe Cívico-Militar, no ano de 1964, a UFPB passa a conviver com um regime de exceção, em que o autoritarismo prevaleceu, sucedendo com a expulsão de inúmeros docentes, servidores/as técnicos/as e discentes. Além das várias ações perpetradas que violaram os direitos humanos, em dimensões individuais e coletivas. Nas palavras dessa autora, abordando esse período em específico, verifica-se que:

A UFPB, enquanto instituição pública viveu, durante o período de 1964 a 1985, processos autoritários de várias ordens, como: intervenção na gestão com afastamento do reitor e diretores de centros, criação de órgãos paralelos de informação, censura política nos conteúdos e métodos educativos, alteração nas ações de pesquisa e extensão, fiscalização e controle de informação, perseguição de dirigentes, do movimento estudantil, de docentes e servidores, obrigando-os a viverem na clandestinidade (ZENAIDE, 2010, p. 181).

Apesar desse cenário, na década de 1970, alguns movimentos e iniciativas vão conseguindo desenvolver-se, aproveitando certas lacunas do autoritarismo imperante no âmbito da UFPB e da sociedade em geral. Assim, no tocante às atividades desenvolvidas nesse período, merecem ser destacadas duas, as quais repercutiram significativamente em uma maior

articulação do movimento estudantil, marcada por uma atuação voltada para o campo social – sobretudo na área da saúde –, que foram o estabelecimento do Estágio Rural Integrado e da Residência de Medicina Preventiva e Social, em idos de 1979 (CRUZ, 2017b; VASCONCELOS, 2011c).

Tais experiências, possibilitaram a vários/as docentes, técnicos/as e discentes, o exercício *pari passu* e o aprimoramento de uma relação mais profícua com a população, que era forjada pela construção de ações em saúde que levavam em conta a realidade social das comunidades, em sua dinamicidade e complexidade. O que, diga-se de passagem, foi possibilitado, também, em virtude do envolvimento e da participação de docentes que possuíam uma forte ligação com trabalhos de base, vinculados às pastorais sociais e com o desenvolvimento de processos de Educação Popular (CRUZ, 2017b; VASCONCELOS, 2011c), como a exemplo do professor Eymard Mourão Vasconcelos e da professora Nelsina Melo de Oliveira Dias.

A esse respeito, Cruz (2017b) ressalta que:

Nesse contexto, a UFPB teve uma contribuição importante desde os anos 1970, através de diversas experiências de saúde comunitária, mobilização popular e de apoio aos movimentos sociais e populares, pelos quais a inserção de professores, técnicos e estudantes revelava-se sobretudo singular. Isso verificou-se tanto pela possibilidade dos atores universitários contribuírem com o delineamento, registro e sistematização dessas experiências, como, principalmente, pela capacidade da inserção estudantil nesses espaços possibilitar aos docentes e técnicos trabalhar, pedagogicamente, o olhar crítico do discente perante a realidade social de saúde do país [...]. Além disso, tornou-se possível conhecer os caminhos da construção das estratégias de cuidado em saúde através da ótica da promoção, da prevenção, do desenvolvimento social, ambiental e cultural comunitário e da participação popular, a partir dos quais iam descobrindo, no dia-a-dia e de forma empírica, que o enfrentamento de grande parte das questões de saúde demandava uma compreensão ampliada e multifacetada dos contextos e dos territórios onde as pessoas viviam, e que a ação do profissional de saúde precisava incorporar atitudes diante dos determinantes e condicionantes sociais de saúde, bem como uma ação intersetorial e interdisciplinar (CRUZ, 2017b, p. 229-230).

3.3.1.2 O florescer de diferentes iniciativas de Extensão Popular e o início de uma maior organização institucional

Dentre algumas iniciativas pioneiras de Extensão Popular da UFPB, estabelecidas na década de 1980, pode ser elencada a experiência do *Projeto Cabedelo*, que teve seu início em 1981, a partir de uma atividade conjunta de servidores da UFPB (contando com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e à Extensão) e da prefeitura do município de Cabedelo, no estado da Paraíba, com a participação de nove escolas da rede de ensino municipal. Esse foi um projeto criado dentro da linha programática do MEC, mais especificamente do *Programa*

Interação entre Educação Básica e os diversos contextos culturais existentes no país. O Projeto Cabedelo tinha como objetivo, o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos inseridos no contexto educacional básico (formal), com ênfase para a valorização dos saberes culturais da própria comunidade (CANANÉA, 2011).

Devido a algumas mudanças no nível central de gestão do MEC, em 1984, o programa foi cancelado. Mesmo sem apoio da Prefeitura de Cabedelo, e sem recursos financeiros, uma parte da equipe da UFPB decidiu por continuar atuando no município, prestando assessoria aos/às antigos/as monitores/as do projeto, que eram todos/as moradores/as da comunidade; processo que culminou com a criação, em 1985, da Associação Artístico-Cultural de Cabedelo (AACC). No ano de 1993, após algumas discussões e articulações junto à COEX da UFPB, decidiu-se pela tentativa de retomada da experiência do Projeto Cabedelo, mas sendo esse, agora, intitulado de *Projeto Catarina* (em homenagem ao Forte de Santa Catarina, que está localizado na cidade de Cabedelo-PB), envolvendo a universidade, ONG's locais, órgãos e setores públicos do município, bem como algumas entidades de caráter privado da região (CANANÉA, 2011).

Como indicado por Cananéa (2011, p. 139):

A ideia central do projeto é a de que, a partir do monumento “Fortaleza de Santa Catarina”, enquanto referencial da identidade cultural do município, sejam catalisadas ações culturais de natureza diversa como oficinas, debates, seminários, encontros, cursos e todas as possibilidades de interagir o conhecimento científico e popular.

Além disso, ainda na década de 1980, é substancial assinalar a importância de algumas experiências, como a do Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO) – que foi constituído em 1982, e, está vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) –, e, a do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC) – criado no ano de 1988, e ancorado institucionalmente ao CCS –, destacando-se como espaços percursores e significativos para o processo de desenvolvimento e amadurecimento das experiências de Extensão Popular da UFPB, especialmente pelo fato desses referidos espaços, terem sido compostos por docentes e técnicos/as com histórico de participação junto ao movimento estudantil e aos movimentos sociais populares, sendo alguns/algumas desses/as, inclusive, ex-estudantes da própria UFPB.

Uma outra experiência que merece ser pontuada, é a do *Núcleo de Atuação Comunitária* (NAC), que foi criado no ano de 1987, e pode ser notabilizado como o primeiro projeto de Extensão Popular do setor saúde da UFPB, sendo esse, coordenado por um grupo de estudantes do Centro Acadêmico do Curso de Medicina da UFPB, mas contando com a participação de

estudantes de outros cursos da área da saúde. Mesmo não sendo uma iniciativa “institucional” da UFPB, o NAC era composto exclusivamente por discentes do CCS/UFPB, e possuía uma forte vinculação junto ao movimento estudantil. Destarte, o NAC atuava em uma comunidade periférica – situada no bairro dos Ipês, na cidade de João Pessoa-PB –, e era composto por um conjunto de estudantes bastante entusiasmados/as com as possibilidades de experimentar outras estratégias e novas formas de atuação em saúde (sob uma perspectiva comunitária) (VASCONCELOS, 2011a; 2011b).

Essa iniciativa, inclusive, fomentou a constituição de novas forças políticas no âmbito da UFPB, que passaram a questionar vigorosamente o modelo tradicional de ensino, alimentando o debate e configurando-se como uma referência para se refletir sobre outras formas de ensino. Promovendo, assim, a discussão a respeito da necessidade e viabilidade de uma reforma curricular no Curso de Medicina, tendo como base algumas reflexões que já vinham sendo amadurecidas no seio do movimento nacional de estudantes de medicina – a partir da Direção Executiva Nacional de Estudantes de Medicina (DENEM) – e também do MOPS-PB (VASCONCELOS, 2011b).

Ainda nesse período da década de 1980, uma outra experiência extensionista em Educação Popular pioneira da UFPB, foi a decorrente dos denominados *Estágios de Vivências em Comunidades*, que tiveram seu início em 1987, primeiramente na Comunidade de Costinha, no município de Lucena-PB. Essa iniciativa, era vinculada à PRAC/UFPB, e tinha a perspectiva de viabilizar aos/às estudantes da UFPB e de outras instituições de ensino superior de todo o Brasil, a possibilidade de se inserirem na realidade de comunidades paraibanas e vivenciarem seu cotidiano, como forma de compreender os determinantes que influenciavam nos processos locais de organização social, política e econômica. A partir dessa experiência, os/as estudantes procediam com a realização de um trabalho de diagnóstico, elaborado com a participação dos/as moradores/as dos territórios, com o objetivo de desvelar quais seriam os principais problemas locais, construindo, então, um relatório com análises críticas e propostas de intervenção (FALCÃO, 2014a; 2018a).

Ao refletir sobre o caso da UFPB, em específico nesse período vivenciado na década de 1980, que é um momento marcado pelo processo de abertura política e de redemocratização lenta e gradual da sociedade brasileira, Vasconcelos (2011a) relata que, é possível constatar um movimento de mudança, em que as iniciativas de Extensão Universitária vão transmutando-se, sobretudo ao deixarem de ser experiências esparsas, contando com a participação de alguns/algumas poucos/as integrantes, para tornaram-se projetos mais estruturados e

organizados, os quais vão gerando importantes repercussões e conquistando visibilidade e apoio institucional.

3.3.1.3 O contínuo surgimento e o espraiamento das iniciativas de Extensão Popular da UFPB

Nessa esteira, no ano de 1990, entre algumas experiências significativas que foram desenvolvidas por sujeitos e grupos vinculados à UFPB, figura a do *Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária* (PIAC), que era ligado à Coordenação de Programas de Ação Comunitária (COPAC), da PROEX da UFPB. O PIAC possuía entre os seus objetivos, a realização de ações de âmbito comunitário em alguns territórios do estado da Paraíba, desenvolvendo-se por meio de uma diálogo entre diversas áreas de conhecimento, em vista de promover a discussão sobre variadas questões relativas aos aspectos sociais, culturais, educativos, sanitários e econômicos. Assim, detinha como sua perspectiva, a ideia de colaborar com o desenvolvimento local, mobilizando a participação popular e apoiando os processos organizativos, tendo a emancipação humana como horizonte (FALCÃO, 2018a; 2018b).

Para tanto, o PIAC desenvolvia suas atividades juntamente com diferentes entidades de caráter público e privado, bem como em parceria com ONG's, associações, sindicatos, federações, entre outros. De tal modo, o PIAC foi se desenvolvendo de modo articulado com a realização dos Estágios de Vivência em Comunidades, atuando em diferentes cenários, tais como em territórios da periferia da cidade de João Pessoa-PB, em comunidades de pescadores, aldeias indígenas (dos povos Potiguara e Tabajara) e em zonas rurais do estado da Paraíba (FALCÃO, 2014a; 2018a).

Com o passar dos anos, o PIAC foi consolidando parcerias mais estruturadas, junto com a Assessoria de Grupo Especializada Multidisciplinar em Tecnologia e Extensão (AGEMTE), o movimento estudantil (com forte articulação junto ao DENEM), os movimentos sociais populares, organizações rurais e urbanas, com apoio de setores, projetos e programas governamentais das esferas federal, estadual e municipal, entre muitos outros. Além disso, o PIAC foi gestando e forjando uma nova metodologia de atuação extensionista, denominada de Metodologia para a Mobilização Coletiva e Individual (Met-MOCI) (FALCÃO, 2014a; 2018a).

Na concepção de Falcão (2018b), o diferencial dessa experiência, se dá em virtude de que:

O que caracteriza o PIAC, nesse processo de aproximar as atividades de extensão das demandas das comunidades, é a construção de um olhar dialogado a partir da cultura local, que, de forma respeitosa, problematiza as questões que são levantadas e debatidas, para, em seguida, sistematizar e encaminhar o que foi decidido de forma

coletiva, para buscar a solução para os problemas levantados (FALCÃO, 2018b, p. 260).

Em razão da profusa repercussão em nível nacional dos Estágios de Vivência em Comunidades, com o intuito de dinamizar e ampliar ainda mais essa iniciativa, criou-se o *Estágio Nacional de Extensão em Comunidades* (ENEC), no ano de 2002, sendo esse projeto organizado e gerido pelo PIAC, tendo a Met-MOCI como proposta metodológica. Desse modo, o ENEC foi pensado com o objetivo de oportunizar aos/às estudantes universitários/as o mergulho na realidade comunitária, e a participação em trabalhos sociais construídos de forma interdisciplinar, horizontal e compartilhada com os sujeitos protagonistas do campo popular (FALCÃO, 2014a; 2018a).

Ainda nessa mesma época, foi criado, em 1990, o *Projeto Escola Zé Peão*, sendo esse o resultado convergente de um conjunto de iniciativas que foram sendo estabelecidas e que possibilitaram a parceria entre o Sindicato dos/as Trabalhadores/as nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) e a UFPB – envolvendo operários/as da construção civil, docentes e estudantes da UFPB, na constituição de experiências de alfabetização e processos de educação continuada ofertadas no contexto dos próprios canteiros de obras (IRELAND et al., 2016).

Como evidenciado por Moura (2016), tudo teve início com o triunfo, no ano de 1986, de um grupo de trabalhadores/as que, conscientes de sua posição, e do seu papel na representação e luta pelos direitos de sua categoria, há muitos anos vinham dispendo-se como oposição, e pleiteando assumir a direção do sindicato. A gestão em questão, era denominada de “Zé Peão”, e teve como uma de suas primeiras ações, a realização de um diagnóstico geral das necessidades que a categoria possuía. A partir disso, constatou-se que a grande maioria dos/as trabalhadores/as não eram escolarizados, o que, em certas situações, dificultava a ação política do sindicato.

Em relação a isso, cabe exemplificar com as palavras de Moura (2016), ao comentar sobre a sua experiência atuando como assessora administrativa e financeira junto ao sindicato: “Constrangia-me ver o operário pegar a tabela de salários de cabeça para baixo e fingir que estava lendo ou assinar um papel sem saber que estava assinando a sua própria demissão ou, pior, uma rescisão que não respeitava o que havia sido acordado verbalmente” (MOURA, 2016, p. 14). Com suporte de alguns/algumas docentes do Centro de Educação da UFPB, foi elaborado um projeto de alfabetização de adultos, o qual foi submetido e aprovado em um edital do Governo Federal, obtendo apoio de recurso financeiro para a implementação da iniciativa. Após uma série de articulações e negociações, foi obtida a garantia de que as salas de aula

funcionassem no âmbito dos canteiros de obras, caso os/as trabalhadores/as assim quisessem (MOURA, 2016).

Desse modo, o Projeto Escola Zé Peão tem se distinguido como uma experiência educativa e um espaço de encontro, marcada pelo diálogo como abordagem fundante do processo dialético de ensino-aprendizagem, em que o mundo da vida social e do trabalho, estão profundamente imbrincados com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (MOURA, 2016). Segundo a visão de Moura (2016), o objetivo do Projeto Escola Zé Peão, pode ser sintetizado da seguinte forma:

[...] alfabetizar tornou-se uma meta do PEZP não somente para possibilitar as pessoas à capacidade de decodificação das palavras, mas para permitir ao aluno-operário uma leitura crítica de sua realidade, para que sendo capaz de fazê-la fiquem livres do estereótipo “de massa de manobra” e assumirem o papel de autônomos avaliadores e construtores de sua realidade pessoal, social, econômica, política e cultural (MOURA, 2016, p. 17).

No período de 1990, mais precisamente no ano de 1995, foi criado o Programa de Saúde do Trabalhador (PROSAT), estando esse vinculado ao NESC e ao Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW) da UFPB. Inclusive, o PROSAT pode ser considerado como o embrião de muitas outras iniciativas extensionistas do campo da Saúde do Trabalhador, como a exemplo do Programa de Fisioterapia do Trabalho (PROFIT), em 1998, bem como de muitas outras ações (LACERDA, 2011), as quais serão descritas mais à frente.

Em 1993, teve início o *Projeto Fisioterapia na Comunidade*, o qual inicialmente era denominado de *Programa de Assistência Domiciliar a Pacientes Neurológicos*, sendo a sua proposta de atuação, o desenvolvimento de uma assistência fisioterapêutica às pessoas com agravos neurológicos, a qual era efetuada no seu próprio ambiente domiciliar. Para tanto, o Projeto foi estabelecido em uma comunidade periférica da cidade de João Pessoa-PB. Diante da realidade em que os/as integrantes do Projeto se depararam, foi ampliando-se a proposta de ação, incluindo pessoas acometidas por outros distúrbios (não restringindo-se apenas aos neurológicos), na perspectiva da promoção e da manutenção da saúde (LACERDA; RIBEIRO, 2007; 2011b; RIBEIRO; LACERDA, 2011).

Segundo o relato de Lacerda e Ribeiro (2007; 2011b) e Riberio e Lacerda (2011), apesar de haver uma boa articulação com algumas entidades do território, ocorria certa dificuldade de diálogo e interação do projeto com o serviço de saúde local. O que inviabilizava a realização de práticas de caráter interdisciplinar e numa ótica integral. Assim, no ano de 1995, o Projeto passou a chamar-se Fisioterapia na Comunidade, e, nesse período, mudou seu local de atuação para o bairro da Penha, que fica situado em uma das regiões litorâneas de João Pessoa-PB.

Nesse local, o Projeto manteve a mesma proposta de ação, conseguindo manter uma relação um pouco melhor com a equipe de saúde da comunidade, mais precisamente com os/as agentes comunitários/as de saúde.

Com o advento de novas dificuldades para a consecução dos trabalhos intencionados em ser desenvolvidos na comunidade, em face das limitações de se conseguir estabelecer uma articulação efetiva com os/as profissionais de saúde e os/as moradores/as do território, novamente foi decidido que seria mais apropriado mudar de local de atuação. Diante disso, em 1997, o Projeto Fisioterapia na Comunidade passou a atuar em outra comunidade periférica de João Pessoa-PB, a Comunidade do Grotão. A escolha dessa comunidade, foi decorrente do fato desse território ser um dos campos de prática da Residência de Medicina Preventiva e Social da UFPB, bem como em razão do *Projeto de Extensão Saúde da Família no Grotão* – o qual, posteriormente, passou a chamar-se *Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde da Família* (PEPASF) –, que atuava nas proximidades, na Comunidade Maria de Nazaré (LACERDA; RIBEIRO, 2007; 2011b; RIBEIRO; LACERDA, 2011).

Nesse período, o PEPASF estava deixando de ser um projeto com a participação apenas de estudantes do Curso de Medicina, e, incorporando graduandos/as de outros cursos da área da saúde da UFPB. Com a chegada do Projeto Fisioterapia na Comunidade, isso possibilitou a constituição de práticas e abordagens multiprofissionais e interdisciplinares. Ademais, a atuação junto com o PEPASF, permitiu ao grupo do Fisioterapia na Comunidade, o contato com os aportes teórico-metodológicos da Educação Popular, e a ampliação de seu olhar e compreensão sobre as possibilidades de atuação do/a profissional de saúde no contexto da Atenção Primária à Saúde (LACERDA; RIBEIRO, 2007; 2011b; RIBEIRO; LACERDA, 2011).

No entendimento de Lacerda e Ribeiro (2007, p. 37):

[...] a experiência do projeto Fisioterapia na Comunidade avançou para práticas em que a Educação Popular se estabelecia como eixo teórico orientador. O reconhecimento multiterritorial em todas as suas dimensões, o respeito à dinâmica e ao ritmo da comunidade, a integralidade e interdisciplinaridade na atenção, o diálogo horizontalizado e amoroso entre os atores (moradores, estudantes e professores), o respeito ao saber popular, a troca de saberes, o compromisso social radical faziam agora parte da práxis cotidiana desse amplo movimento extensionista.

Inspirado pela experiência do NAC, o PEPASF surgiu no ano de 1997, e era composto por estudantes do Curso de Medicina da UFPB, que atuavam na Comunidade Maria de Nazaré, a qual ficava situada no bairro dos Funcionários III, em João Pessoa-PB. Em sua proposta inicial, o Projeto possuía como objetivo, a perspectiva de aprimorar a relação entre o/a médico/a e o/a paciente, a partir de uma abordagem integral, que oportunizasse a constituição de uma

relação humanizada, com ênfase para o sujeito e o seu contexto familiar. Ademais, o PEPASF também apresentava em seu escopo, a disposição de buscar apoiar os processos de organização comunitária que já vinham sendo empreendidos pelos/as moradores/as da comunidade, na luta por uma melhor qualidade de vida. Desde o seu início, o Projeto baseava-se nos aportes teórico-metodológicos da concepção de Educação Popular (SANTOS et al., 2018; RIBEIRO et al., 2011).

Nas palavras de Ribeiro et al. (2011), uma das grandes lições que o PEPASF constatou, no decorrer de sua atuação, foi a seguinte:

Muitas famílias acompanhadas viviam problemas complexos e graves de saúde. Problemas graves demais para serem curados, mas não para serem cuidados. Mas nós percebíamos que, cuidando de seus problemas de forma continuada e comprometida, mesmo não os entendendo totalmente, eles iam sendo aliviados e caminhos de superação sendo encontrados. O comprometimento dos estudantes com as famílias levava-os, progressivamente, a entenderem melhor seus sentimentos e interesses, suas motivações e sua cultura, o que possibilitava a emergência de um diálogo mais profundo, que ia gerando soluções (RIBEIRO et al., 2011, p. 67).

Como pode ser observado diante de tal panorama, mesmo diante de uma conjuntura fortemente marcada pelo processo de organização e implementação de uma agenda neoliberal por parte da gestão governamental – desestruturando e privatizando vários serviços públicos, desmontando o aparelho estatal e as políticas sociais, entre outras coisas –, assim como do complexo quadro político e social da época; ainda assim, muitas experiências extensionistas surgiram e desenvolveram-se, de modo que, vários trabalhos sociais e ações comunitárias foram sendo realizados em diferentes áreas, a exemplo da educação e saúde, acompanhando o processo de organização e movimentação de distintos setores da sociedade civil. O que, em alguns casos, também respaldava-se e conseguia amparo em algumas poucas políticas públicas ainda vigentes.

3.3.1.4 O fortalecimento e a consolidação da Extensão Popular no contexto da UFPB

Com o advento dos anos 2000, outras iniciativas extensionistas foram surgindo, sobretudo de alguma forma articulada à experiência do PEPASF, como, por exemplo, o projeto *Para Além da Psicologia Clínica Clássica*, que foi criado no ano de 2004 (embora, desde 2002 já estivesse dando os primeiros passos que consolidaram a sua criação, dois anos depois), com a perspectiva de superar certas limitações da abordagem da psicologia clínica clássica, e, consequentemente, da formação na área da psicologia, no que se refere à compreensão e interação com as pessoas e os grupos das classes populares, especialmente considerando

questões de âmbito psicossocial e espiritual, assim como na articulação do aspecto político presente nos processos de luta e resistência cotidiana, com a dimensão psicológica (SILVA, 2007; SILVA et al., 2018; SILVA; GOMES, 2011).

Diante disso, o projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica iniciou seus trabalhos no contexto da Comunidade Maria de Nazaré, com o intuito de desenvolver ações de assistência e acompanhamento psicológico, em um caráter interdisciplinar, objetivando apoiar o enfrentamento do sofrimento psíquico que algumas pessoas vivenciavam, apoiando-as e buscando fortalece-las na direção da superação, ou, de uma forma de melhor lidar com tais problemáticas (SILVA, 2007; SILVA et al., 2018; SILVA; GOMES, 2011). Conforme delineado por Silva (2007), a experiência do projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica denota-se, em razão de que esse:

[...] têm contribuído para a construção de um saber psicológico mais adequado e condizente com as demandas por saúde das comunidades sócio-economicamente desfavorecidas e, ainda, possibilitado aos extensionistas um maior conhecimento da realidade social, apontando para novas possibilidades de atuação da psicologia no campo da saúde (SILVA, 2007, p. 47).

Com o avançar dos anos, a experiência do PEPASF foi passando por várias mudanças em sua organização (o que inclui o seu funcionamento interno), em sua maneira de relacionar-se institucionalmente (inclusive na ocupação de determinados espaços institucionais), em sua forma de atuar junto à comunidade e no reconhecimento acadêmico que esse foi conquistando. De tal modo, paulatinamente, o PEPASF foi incrementando-se e em virtude da significativa quantia de experiências acumuladas com o trabalho em saúde a partir de uma abordagem envolvendo diferentes áreas de conhecimento (tais como Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Nutrição, Farmácia, Educação Física, Psicologia, Serviço Social etc.) bem como pela capacidade de abertura que o PEPASF possuía para estabelecer parcerias, outros projetos de Extensão Popular da UFPB foram surgindo e integrando-se, como o *Fisioterapia na Comunidade* (em 1997), o *Saúde Bucal na Comunidade* (em 1999), o *Para Além da Psicologia Clínica Clássica* (em 2004), o *Projeto Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador* (2006), o *Projeto Educação Popular em Saúde na Atenção a Gestantes e a Puérperas* (2007) (SANTOS et al., 2018; RIBEIRO et al., 2011) e o *Projeto Educação Popular em Saúde no Cuidado em Enfermagem na Comunidade* (em 2013) (DANTAS et al., 2018).

Assim, a experiência desencadeada a partir do PEPASF, evidenciou-se como uma das mais fecundas da UFPB, em especial por que a partir dela, “começava a se desenhar ali um jeito diferente de conduzir a formação em saúde, com base na inserção dialogada sobre a realidade

das famílias, numa escuta amorosa e crítica. Também se desvela[ra]m metodologias de como conduzir o trabalho, visando à promoção da saúde” (RIBEIRO et al., 2011, p. 68).

Não obstante, no período dos anos 2000, também é fundamental que se destaque a constituição de três importantes iniciativas vinculadas à UFPB. Em primeiro lugar, a constituição, no ano de 2001, da Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBES), estando essa vinculada à PROEX, e sendo discernida como uma importante expressão das possibilidades de articulação da Educação Popular com a dimensão da Economia Solidária. A qual, inclusive, subsidiou teórico-metodologicamente muitas outras experiências não só da UFPB, mas do estado da Paraíba e de fora desse (SANTANA, 2012).

Segundo, a criação, em 2006, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), atrelado ao CCHLA. Acontecimento que auxiliou na evidenciação da histórica e profusa tradição da UFPB de realização de atividades de Extensão na perspectiva da defesa e da proteção dos Direitos Humanos. O que também possibilitou a difusão dos trabalhos já realizados, assim como a criação de várias parcerias para o desenvolvimento de outras ações nessa perspectiva, tendo o diálogo junto aos movimentos sociais populares, como um pressuposto fundamental, em que a dimensão da Extensão Universitária se caracterizou como elo imprescindível (ZENAIDE, 2010).

Em terceiro, o surgimento do Núcleo de Extensão Popular – Flor de Mandacaru, que iniciou sua atuação em idos de 2007, trabalhando junto com grupos que residiam em ocupações urbanas da cidade de João Pessoa-PB, e orientando as suas ações com base na perspectiva da Assessoria Jurídica Universitária Popular, estando essa experiência vinculada ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UFPB (LIMA et al., 2016).

Ainda no início da década de 2000, surge o Projeto Valentina, que atuava em uma ocupação urbana, intitulada de Acampamento Jorge Luiz, a qual ficava situada no bairro do Valentina, em João Pessoa-PB. Essa, era uma iniciativa que desenvolvia-se com a ótica de auxiliar nas ações de apoio social e na luta travada pelos sujeitos residentes nessa área, mantendo estreita relação com o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM) (COSTA et al., 2010).

Um tempo depois, foi construído o Conjunto Habitacional Gervásio Maia – em uma região circunvizinha –, de modo que, moradores/as da referida ocupação, passaram a residir nesse local. Nesse ínterim, alguns/algumas extensionistas do Projeto Valentina, articularam-se com um docente do DPS/CCM/UFPB e, assim, iniciou-se o Projeto Saruê, o qual encetou a sua atuação no referido conjunto habitacional, e que possuía como eixo central de seu trabalho, a

Educação Popular e a perspectiva de apoiar a constituição de empreendimentos baseados na ótica da Economia Solidária Popular (COSTA et al., 2010).

No ano de 2007, foi criado o Projeto de Extensão *Práticas Integrals da Nutrição na Atenção Básica* (PINAB) – hoje caracterizado como Programa de Extensão e Pesquisa –, influenciado pela experiência do PEPASF (sendo, inclusive, composto por alguns/algumas ex-integrantes do projeto), e, que tinha, inicialmente, o seu perfil voltado apenas para estudantes do Curso de Nutrição da UFPB – com a ótica de possibilitar vivências de Extensão Popular para os/as estudantes de Nutrição da UFPB, a partir de uma abordagem crítica e humanística (CRUZ et al., 2014; CRUZ; PEREIRA; VASCONCELOS, 2011).

Com o avançar dos anos, mais especificamente a partir do ano de 2012 (momento em que essa experiência, que já era vinculada institucionalmente ao DN do CCS da UFPB, também vinculou-se ao DPS do CCM da UFPB), o Programa passou a se chamar *Práticas Integrals de Promoção da Saúde e Nutrição na Atenção Básica* – mas mantendo a sigla PINAB –, e começou a incorporar estudantes de outros cursos (não restringindo-se à área da saúde) da UFPB e de outras instituições de ensino superior públicas e privadas (ARAÚJO; VASCONCELOS; CRUZ, 2018; CRUZ et al., 2014; CRUZ; PEREIRA; VASCONCELOS, 2011).

O PINAB atua na perspectiva da Promoção da Saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional, orientando suas ações com base nos aportes teórico-metodológicos da Educação Popular. Desde a sua criação, o PINAB desenvolve trabalhos sociais nas comunidades Boa Esperança, Pedra Branca e Jardim Itabaiana I e II – situadas no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa-PB – em parceria com os/as moradores/as das comunidades, educadores/as populares e profissionais de saúde e da educação atuantes nos territórios supracitados (ARAÚJO; VASCONCELOS; CRUZ, 2018; CRUZ et al., 2014; CRUZ; PEREIRA; VASCONCELOS, 2011).

Conforme delineado por Araújo, Vasconcelos e Cruz (2018), a experiência do Programa PINAB tem se distinguido, na medida em que:

[...] essa iniciativa tem favorecido espaços de discussão e de exercício de práticas integrals e interdisciplinares. Além do fortalecimento da articulação entre as dimensões do Ensino, Pesquisa e Extensão e a valorização de uma Universidade em constante diálogo com os setores populares e seus movimentos, organizações e práticas sociais. [...] por meio de uma construção que se dá pelo encontro com o outro, de maneira compartilhada e respeitadora dos saberes, particularmente aqueles das práticas populares e dos sujeitos do mundo comunitário (ARAÚJO; VASCONCELOS; CRUZ, 2018, p. 177).

Em 2008, foi criado no contexto da UFPB, o *Projeto Vidas Paralelas Paraíba* (PVP-PB), inspirado no Projeto Vidas Paralelas (PVP), que tem sua gênese na UnB, a partir de uma articulação com o Ministério da Saúde, o Ministério da Cultura e a Rede Escola Continental em Saúde do/a Trabalhador/a, contando com apoio de diversas centrais sindicais. Assim, o PVP surge, tendo em seu objetivo, aprimorar as ações de Controle Social em Saúde do/a Trabalhador/a. Aqui na Paraíba, o PVP-PB atuava na perspectiva da Promoção da Saúde dos/as trabalhadores/as, tendo a Educação Popular como eixo teórico-prático orientador, e contando com o envolvimento de vários sujeitos integrantes (estudantes, docentes, moradores/as, profissionais de saúde etc.) de projetos de Extensão Popular. Diante disso, é importante destacar que, a atuação do PVP-PB não restringia-se ao município de João Pessoa-PB, mas aglutinava trabalhadores/as de muitos outros municípios do estado da Paraíba (BARBOSA; LACERDA, 2018).

No ano de 2013, o PVP Paraíba incorporou-se ao Projeto de Educação Popular e Atenção à Saúde do Trabalhador (PEPAST), que é uma iniciativa extensionista criada no ano de 2006, a qual desenvolvia suas ações com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular, com a perspectiva de reorientar a formação em saúde e a atuação na atenção à saúde do trabalhador, tendo a integralidade como princípio norteador. O PEPAST atuava na Comunidade Maria de Nazaré, junto com o PEPASF e demais iniciativas de Extensão Popular da UFPB, envolvendo também outras entidades e setores parceiros, como os Centros Regionais de Referência em Saúde do Trabalhador, as Comissões Intersectoriais de Saúde do Trabalhador, entre outros (LACERDA, 2011; LACERDA et al., 2018).

Em virtude disso, Lacerda et al. (2018) compreendem que:

Pela intencionalidade do PEPAST em aproximar os estudantes universitários da realidade da comunidade buscando um comprometimento social e busca pela autonomia dos trabalhadores na identificação e superação dos determinantes do seu processo saúde-doença, caracteriza-se o referido projeto como atividade de extensão popular, contribuindo para a ressignificação do trabalho em saúde (LACERDA et al., 2018, p. 148).

Com a articulação entre PVP Paraíba e PEPAST, culminou-se com a constituição do *Programa de Educação Popular e Saúde do Trabalhador* (PEPST), que objetivava reunir as iniciativas extensionistas voltadas para a Saúde do/a Trabalhador/a que pautavam suas ações com base na concepção teórico-metodológica da Educação Popular. Nessa acepção, o PEPST buscava instituir e fortalecer uma rede de experiências, bem como promover e ampliar o debate sobre essa abordagem. Em 2015, o PEPST deixou de ser um programa de Extensão e passou a

ser um projeto, conformando parte do Programa Mais Saúde na Comunidade (PMSC) (BARBOSA; LACERDA, 2018).

De acordo com Barbosa e Lacerda (2018), o diferencial da experiência do PMSC, é decorrente do fato de que esse:

[...] insere-se na realidade dos territórios/cenários de práticas populares e vivências, envolvendo sujeitos comprometidos com a transformação social, tendo na educação popular o fio condutor de estratégia teórico-metodológica, fundamentada no respeito à troca de saberes, no diálogo, na escuta qualificada, nas relações horizontais entre os sujeitos, na perspectiva da construção de novos caminhos e espaços de atuação, protagonizados por atores do campo popular (BARBOSA; LACERDA, 2018, p. 194).

No ano de 2011, teve início o Projeto *PalhaSUS*, o qual desenvolve suas ações em serviços de saúde situados no municípios de João Pessoa-PB, mais especificamente, no HULW (vinculado à UFPB), no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira, no Hospital Padre Zé, no Hospital São Vicente de Paulo e na Vila Vicentina Júlia Freire (instituição de longa permanência que acolhe pessoas idosas). Nesse sentido, o *PalhaSUS* é composto por palhaços/as cuidadores/as, os/as quais objetivam em suas intervenções, promover ações de cuidado em saúde a todas as pessoas que estão presentes em seus cenários de práticas, sem distinção alguma, sejam esses/as funcionários/as, usuários/as, acompanhantes, entre outros/as (COSTEIRA, 2018; MATIAS et al., 2018).

Os/As integrantes do *PalhaSUS* (os/as palhaços/as cuidadores/as) são formados a partir de um processo preparatório, denominado de Oficina do Riso – que é uma experiência que busca estabelecer relações humanizadoras, na perspectiva da promoção da saúde, de forma articulada com as dimensões da arte e da cultura –, que visa suscitar as características presentes em cada sujeito, engendrando a gestação e o nascimento do/a palhaço/a que há dentro de cada um/a, libertando a sua criança interior. O *PalhaSUS* surgiu como projeto de Extensão, somente em 2011, mas esse, teve início a partir da realização da primeira Oficina do Riso que foi realizada na UFPB, no ano de 2010, a qual foi pensada como estratégia de cuidado direcionada para os/as estudantes do Curso de Medicina da UFPB, em razão do grande número de estudantes que apresentavam sofrimentos psíquicos (COSTEIRA, 2018; MATIAS et al., 2018).

Na acepção de Matias et al. (2018), a expressão de como esse projeto se distingue, pode ser compreendida em decorrência de que:

O *PalhaSUS* deixa, nos cenários de prática e em todos os outros lugares visitados, uma marca bastante expressiva de amor e cuidado que transforma o ambiente e todas as pessoas nele presentes, continuando a se propagar mesmo após o término da visita a esses locais. E essa é a principal mensagem do projeto: compartilhar o ideal de cuidar e ser cuidado através de ações e palavras com todas as pessoas, a fim de transformar o mundo em que vivemos (MATIAS et al., 2018, p. 49).

Como pode ser verificado, no decorrer dos anos 2000, um número diversificado de experiências extensõesitas orientadas pela concepção da Educação Popular foram surgindo e desenvolvendo-se no contexto da UFPB – com uma profusa participação do campo da saúde. O que coadunou com o momento que se vivia à época, marcado pelo crescente envolvimento de diferentes atores/atrizes, entidades e setores sociais em torno do debate sobre a dimensão da Extensão Universitária, como explicitado anteriormente, no capítulo dois desta dissertação; o que é impactado e se soma, de modo substancial, com a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, e com o período que se iniciou de gestões federais sob a administração do PT, em que, apesar da continuidade da agenda neoliberal, buscou se ater ao campo social e apostar em ações de caráter socioassistencial e em um programa neodesenvolvimentista.

Nesse sentido, as iniciativas estruturadas e efetuadas pelo Governo Federal, em fomento ao ensino superior, caracterizam-se como contribuições substanciais, sobretudo com a retomada do ProExt, o que potencializou e fortaleceu muitas dessas experiências, em razão de que, com a conquista de apoio de recurso financeiro, algumas ações ampliaram seus alcances e ganharam ainda mais profusão, o que impactou de forma considerável na qualificação das práticas e em sua articulação e repercussão em âmbito social.

3.3.1.5 Outras iniciativas, atividades, ações e articulações que auxiliaram no fomento ao debate, no incremento teórico-metodológico e na ampliação de horizontes da Extensão Popular na UFPB

Dentre outros marcos relevantes de serem destacados, para a consolidação da Extensão Popular na UFPB, na década de 1990, figuram, a realização, no ano de 1994, do *IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular*, que foi realizado com apoio do PPGE, e que reuniu educadores/as populares e pesquisadores/as de diferentes lugares da América Latina e do Caribe, para partilhar as distintas abordagens e práticas em Educação Popular (em diferentes áreas, realidades e contextos) e debater os desafios do campo da Educação Popular naquele período de fim de milênio, no que tange à questão epistemológica e político-pedagógica. Além disso, acrescenta-se que, nesse evento, também enfatizou-se a relevância da Educação Popular para a efetivação da função social da universidade, contribuindo para o fortalecimento das suas dimensões científica, cultural e política (SOUZA, 1998).

Não obstante, é salutar demarcar a relevância da publicação, no ano de 1996, da tese de doutorado de José Francisco de Melo Neto, denominada de *Extensão universitária: uma análise crítica*, a qual foi defendida na Faculdade de Educação da UFRJ. Em sua pesquisa, José Francisco de Melo Neto efetuou o acompanhamento sistemático de algumas experiências de Extensão Universitária ligadas à UFPB, desvelando a categoria *trabalho* como um elemento central. De modo que, a partir de seu estudo, o mesmo passou a indicar a premência de avançar teórico-conceitualmente, na perspectiva de superação da concepção hegemônica de Extensão, forjada em um entendimento dessa como uma “via de mão dupla” – aspecto já aludido, em momento anterior, nesta dissertação.

Ainda no período da década de 1990, pode-se reportar, por exemplo, as experiências referentes à pesquisa coordenada pelo professor Alder Júlio Ferreira Calado, que foi efetuada nos Assentamentos Rurais do estado da Paraíba, no ano de 1996; assim como a organização e promoção, pelo PPGE/UFPB, do Curso de Especialização em Educação Popular e Movimentos Sociais, o qual foi realizado entre os anos de 1999 e 2001, o qual contou com a participação de muitos/as atores/atrizes envolvidos com experiências extensionistas.

Outro evento substancial da década de 1990, foi a criação, em 1999, do *Grupo de Pesquisa EXTELAR*, que é o resultado confluyente da inquietação e mobilização de um conjunto de atores/atrizes sociais e pesquisadores/as, os quais percebiam a necessidade da constituição de processos investigativos que visassem não a produção de um conhecimento “qualquer” (como parte de ritos acadêmicos, exclusivamente relacionados com a obtenção de títulos), mas, fundamentalmente, compreendia-se a importância de se buscar desvelar cada vez mais novos olhares, percepções e leituras da realidade social, na perspectiva de fomentar a organização de estratégias de ação ainda mais qualificadas. Isto é, na criação de conhecimentos úteis à transformação da realidade. Nesse sentido, a dimensão da Extensão – compreendida como *trabalho social* – assumia uma condição proeminente no encadeamento desse processo de articulação dialética entre Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão (CRUZ, 2020).

Nos termos de Cruz (2020, p. 50):

[...] o Grupo de Pesquisa EXTELAR acredita na pesquisa enquanto um ato crítico e rigoroso de aproximação da realidade estudada com o fim de melhor compreendê-la para transformá-la, de maneira em que sua base estrutura-se na prerrogativa de construir conhecimentos acrescidos de uma utilidade explícita e que tais conhecimentos estejam voltados para contribuir com o desenvolvimento local e com a geração de tecnologias sociais em benefício da grande maioria da população que depende exclusivamente de seu próprio esforço cotidiano para sobreviver.

Um outro ponto que merece ser rememorado, é o de que, foi justamente na UFPB, que ocorreu o 1º CBEU, no ano de 2002; sendo esse o evento que marca o estabelecimento de um

espaço de encontro nacional, em que docentes, técnicos/as, discentes e demais atores/atrizes sociais que integram as ações extensionistas, pudessem socializar as suas experiências, os seus saberes e as suas reflexões sobre a Extensão, discutindo, também, os diferentes desafios do contexto brasileiro. Não à toa, tal evento foi realizado no estado da Paraíba, especialmente em razão da tradição e do acumulado teórico e prático dessa instituição no desenvolvimento de ações extensionistas, sobretudo na organização e realização de trabalhos sociais junto aos setores populares.

No ano de 2005, vários/as extensionistas vinculados/as às experiências de Extensão Popular da UFPB (sobretudo do PEPASF), participaram ativamente da construção de um coletivo nacional que objetivava instituir um espaço de diálogo, de partilha de reflexões e de troca de experiências, sendo esse um canal de comunicação e interação entre os/as diferentes atores/atrizes sociais que atuavam em iniciativas de Extensão Popular no território brasileiro. Esse movimento, foi denominado de *Articulação Nacional de Extensão Popular* (ANEPPOP), e tem se destacado nacionalmente pela elaboração de estratégias de atuação em eventos regionais e nacionais, com a perspectiva de fomentar o debate sobre a Extensão orientada pelos preceitos da Educação Popular, assim como pela constituição de processos formativos, de ações de mobilização e de atos de reivindicação de mais apoio institucional às experiências de Extensão Popular (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

Ainda nesse mesmo ano de 2005, é importante evidenciar, como desdobramento do trabalho desenvolvido por diferentes experiências de Extensão Popular da UFPB, a realização de uma série de iniciativas de estágios de vivência, que foram sendo elaborados por esses grupos de extensionistas que integravam a ANEPPOP, em articulação com a DENEM e outras entidades, como contribuição para o movimento nacional de Extensão Popular, entre os quais vale a pena frisar, a *Jornada de Extensão Universitária* (JORNEXU), que possuía em sua metodologia aspectos alinhados com a proposta do ENEC, com base na Met-MOCI, sendo essas efetuadas em comunidades da região urbana e rural da Paraíba (MARCOS, 2013; ROCHA, 2013).

Nessa mesma direção, mas com uma perspectiva mais vinculada ao PEPASF, ocorreu, no ano de 2007, o *Estágio Nacional Multiprofissional de Vivência em Educação Popular e Atenção à Saúde da Família* (VEPASF), com a perspectiva de partilhar e avaliar o impacto da experiência que vinha sendo desenvolvida na Comunidade Maria de Nazaré. Assim, os estágios organizaram-se na seguinte estrutura: vivências comunitárias e encontros pedagógicos na própria UFPB (CRUZ; VASCONCELOS; SILVA, 2011; PEREIRA; CRUZ, 2007). Nas palavras de Pereira e Cruz (2007), essa experiência distinguia-se por ser “uma vivência que não se propõe apenas a trabalhar no nível da sensibilização, mas associá-la ao desenvolvimento da

capacidade de inserção, criação e mobilização em práticas de educação popular em saúde” (p. 123).

Em 2005, foi criado o *Grupo de Estudos de Educação Popular em Saúde*, a partir da dificuldade sentida por alguns/algumas atores/atrizes do PEPASF e de outros projetos parceiros, em relação a necessidade que esses/as possuíam de aprofundamento teórico sobre a Educação Popular e Saúde, bem como com o intuito de possibilitar a constituição de espaços de reflexão e de debate sobre as suas próprias práticas cotidianas. Assim, a partir desse grupo, foram sendo pensadas as possibilidades de organização de espaços formativos, como a realização de Cursos de Extensão, em que os/as seus/suas participantes pudessem partilhar saberes e experiências em Educação Popular, assim como se preparassem cientificamente para realizar pesquisas e estudos, tendo o referencial da Educação Popular como pressuposto orientador (CRUZ; VASCONCELOS; SILVA, 2011; HOLANDA; LIRA; VASCONCELOS, 2011).

Com a perspectiva de fomentar o debate local (na UFPB) sobre a Educação Popular e a Extensão Popular, passaram a ser organizados e realizados, pelo conjunto de extensionistas (docentes, estudantes e demais parceiros/as) do PEPASF e de outras iniciativas de Extensão parceiras, um conjunto de Cursos de Extensão. Entre alguns exemplos das ações que foram desenvolvidas, podem ser citadas, os cursos: *Educação Popular em Saúde*, *Extensão Popular em Saúde* e *Educação Popular – textos, iniciação à pesquisa científica*; os quais foram realizados entre os anos de 2006 e 2007, e, que, depois tiveram novas edições, nos anos de 2009 e 2010 (CRUZ; VASCONCELOS; SILVA, 2011; HOLANDA; LIRA; VASCONCELOS, 2011). Na visão de Holanda, Lira e Vasconcelos (2011), esse foi um grande momento de articulação e de fortalecimento do movimento de Educação Popular da UFPB.

A esse respeito, cumpre sublinhar a importância central do PPGE¹⁹ (especialmente da linha de pesquisa de Educação Popular), sendo esse, um espaço fundamental para o amadurecimento teórico-prático e conceitual da concepção de Extensão Popular na UFPB. Na medida em que, foi no PPGE, que muitos/as estudantes e docentes envolvidos/as com as práticas de Extensão Popular da UFPB, puderam realizar suas pesquisas de mestrado e de

¹⁹ O PPGE da UFPB, foi criado em 1977, e instituído, inicialmente, como Curso de Mestrado em Educação. Esse, desde a sua gênese, possuía a Educação Popular como eixo teórico-prático orientador de suas iniciativas, estando, historicamente, vinculado em suas ações junto com alguns trabalhos sociais realizados pela Arquidiocese da Paraíba da Igreja Católica (que, à época, estava destacando-se nacionalmente pela sua forte atuação pastoral e junto aos movimentos sociais populares), o que atraiu para o estado paraibano, vários/as intelectuais e militantes que queriam contribuir com os processos de luta e de resistência contra a ditadura militar na região, os/as quais encontraram acolhida na UFPB (VASCONCELOS, 2011a).

doutorado, tratando sobre temas que eram mobilizados a partir de suas próprias experiências com a Extensão Popular.

Por esse ângulo, Cruz (2017b) assinala que esse movimento possibilitou a constituição de espaços e de grupos que:

[...] vêm acolhendo historicamente extensionistas como pesquisadores dedicados a pensar caminhos, aprendizados, desafios e questões pertinentes à consolidação da EP como referencial para a formação universitária e elemento reorientador de práticas sociais e profissionais no campo da saúde. Tudo isso se vale de um processo cujo ponto de partida não reside da formulação, pelos pesquisadores dos grupos, de teorias puras, mas provém fundamentalmente de sua inserção diária e compromissada com trabalhos sociais na Extensão. Além disso, pela valorização da vivência do pesquisador e de seu sentir, pensar e agir na metodologia das pesquisas realizadas (CRUZ, 2017b, p. 236).

Nesse caso, Eymard Mourão Vasconcelos e José Francisco de Melo Neto, destacam-se como dois docentes do PPGE/UFPB que muito contribuíram nesse processo, orientando dissertações e teses que tinham em seu escopo, algum tipo de relação com as iniciativas de Extensão Popular; e, assim, colaboraram de forma substancial para a formação de vários/as mestres/as e doutores/as. O que ajudou, inclusive, no aprimoramento teórico-metodológico e na consolidação de muitas experiências de Extensão Popular não só da UFPB, mas também de outras localidades do Brasil.

Sobre isso, Vasconcelos (2017b) relata que:

[...] É impressionante a força dos programas de pós-graduação na formação de quadros mais preparados para enfrentar os duros embates políticos pelo direcionamento da formação profissional dentro das instituições. Sem a pós-graduação, muitos desse estudantes, que se destacam na extensão, acabam dispersando-se e reorientando suas práticas nas direções mais valorizadas pelo mercado de trabalho (VASCONCELOS, 2017b, p. 32).

Como destacado por Vasconcelos (2020), devido ao PPGE (e a sua tradicional e forte valorização da Educação Popular), foi possível que muitos sujeitos implicados com a construção de ações comunitárias a partir dos projetos de Extensão (sobretudo no âmbito da saúde), não precisassem se deslocar para uma outra área de estudos, em razão de darem continuidade à progressão de suas carreiras, como usualmente ocorria, e, o que terminava por induzir que esses/as docentes redirecionassem as suas carreiras, e, até mesmo, mudassem a direção de sua atuação.

Nesse tocante, as palavras de Cruz (2017b) são muito significativas, ao sublinhar que:

Tal processo foi relevante para a consolidação da EP como caminho inspirador de reorientações pedagógicas e curriculares nos cursos de saúde da UFPB, particularmente no de Medicina, a partir do momento em que esses grupos de pesquisa – com seus trabalhos acadêmicos – desmistificaram a ideia de dicotomia entre

extensão, ensino e pesquisa. No cotidiano de encontros, estudos e reuniões de tais grupos, a pauta central foi, historicamente, o desvelamento de processos investigativos cujo objeto consistia justamente nas experiências educacionais desenvolvidas na Extensão, com o objetivo de gerar saberes, conhecimentos e sistematização de práticas capazes de contribuir com a explicitação de caminhos para o ensino em saúde. Pistas teóricas e metodológicas de um fazer educacional adequado às novas necessidades sociais e políticas no âmbito da saúde brasileira, bem como coerente com os preceitos ético-políticos estabelecidos pela perspectiva crítica e problematizadora da EP (CRUZ, 2017b, p. 235).

Dentre alguns/algumas docentes que atuaram (e alguns/algumas continuam atuando) no PPGE, com notória e profusa contribuição ao campo da Educação Popular, podem ser destacados os nomes de: Afonso Celso Scocuglia, Alder Júlio Ferreira Calado, Edineide Jezine, Elisa Pereira Gonsalves, Emília Maria da Trindade Prestes, Eymard Mourão Vasconcelos, Ivandro da Costa Sales, José Francisco de Melo Neto, Luiz Gonzaga Gonçalves, Maria do Socorro Xavier Batista, Timothy Denis Ireland, Orlandil de Lima Pereira, Severino Bezerra da Silva, dentre outros/as.

Outrossim, o PPGE/UFPB possui uma forte tradição na elaboração de estudos/reflexões e na realização de trabalhos em Educação Popular juntos aos movimentos sociais populares, sejam esses do campo ou da cidade, em diferentes áreas sociais, mostrando as distintas abordagens, faces, realidades e territórios em que os processos de Educação Popular podem contribuir (e têm contribuído), como pode ser constatado nas obras organizadas por Almeida e Jezine (2007), Jezine, Batista e Moreira (2008), Lins e Oliveira (2008), Rosas e Melo Neto (2008), Silva e Moreira (2016), Scocuglia e Costa (2017), Scocuglia e Jezine (2006) e Scocuglia e Melo Neto (2001).

Além disso, foi na UFPB onde realizaram-se os dois *Seminários Nordestinos de Pesquisa em Extensão Popular*, sendo o primeiro, no ano de 2006, e, o segundo, no ano de 2007. No caso da segunda edição, essa ocorreu juntamente com a primeira edição do *Seminário Nordeste de Extensão Popular* (em 2007), sendo esses eventos realizados pela ANEPOP e o Grupo de Pesquisa EXTELAR, com apoio do PPGE, e de outros grupos e setores parceiros da UFPB (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

No ano de 2009, foi realizado, na UFPB, a primeira edição do *Seminário Nacional de Pesquisa em Extensão Popular*, que é um evento organizado a partir da parceria entre o Grupo de Pesquisa EXTELAR e a ANEPOP. Esse é um evento que já chegou à sua terceira edição (sendo a segunda edição realizada em 2013, e a terceira em 2016, respectivamente), e que tem em seu objetivo, o aprofundamento de diálogos e reflexões sobre os caminhos e desafios da produção de conhecimentos a partir do mergulho na realidade social, ocasionado pelas experiências de Extensão Popular (CRUZ; VASCONCELOS, 2017).

No ano de 2012, é imprescindível destacar a constituição do denominado *Programa de Educação Popular em Saúde* (PROGEPS), da UFPB, que em sua composição, passou a aglutinar o PEPASF, o PINAB, o PEPST e o PalhaSUS, constituindo uma rede de experiências extensionistas do setor saúde da UFPB, com a perspectiva de compartilhar suas experiências, potencializar suas atuações e articular o desenvolvimento de atividades conjuntas. Inclusive, no ano de 2013, o PROGEPS teve uma proposta aprovada no edital do ProExt, e logrou apoio de recurso financeiro, de modo que o programa passou a ter uma estrutura mais organizada e sólida (ALVES; SANTOS; CRUZ, 2018).

Nesse sentido, o PROGEPS passou a possuir um núcleo coordenador e se organizava a partir de comissões: a) Comissão de Sistematização; b) Comissão de Formação; c) Comissão de Vivências; d) Comissão do Fórum de Educação Popular. Dentre as muitas iniciativas construídas a partir dessa articulação, merece destaque, a experiência com a realização do Fórum Permanente de Educação Popular em Saúde, que efetuou várias edições durante os anos de 2012 a 2015. Ainda em 2014, o PROGEPS passou a ser denominado de *Núcleo de Educação Popular em Saúde* (NEPOPS) (ALVES; SANTOS; CRUZ, 2018; BARBOSA et al., 2015).

Em decorrência das ações construídas coletivamente por meio do PROGEPS, sobretudo por sua força e profusão, cada vez mais a Educação Popular e a Extensão Popular foram se evidenciando como um movimento potente, criativo e propositivo no âmbito da UFPB. Inclusive, em razão desse conjunto de iniciativas e do acumulado relevante de experiências desenvolvidas, no ano de 2012, foi criada a *Coordenação de Educação Popular* (COEP), vinculada à PROEX da UFPB – com a sua promulgação efetivada em 2013 (ALVES; SANTOS; CRUZ, 2018).

Em tal sentido, a criação da COEP pode ser compreendida como um marco e uma grande conquista do movimento de Educação Popular da UFPB, o que revela a força e a profusão que esse assumiu no âmbito da UFPB. Assim, a COEP foi constituída com a ótica de contribuir com o processo de desenvolvimento, fortalecimento e consolidação das experiências e iniciativas de Extensão orientadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos da concepção freiriana de Educação Popular. Diante disso, por meio da COEP, desenvolveram-se significativas atividades e experiências, com a perspectiva de fomentar ainda mais o debate sobre a Extensão Popular e a Educação Popular como abordagem político-pedagógica, especialmente a partir do apoio na realização de cursos, fóruns, entre outras atividades e eventos.

No entanto, é preciso sublinhar que, essa experiência também possuiu as suas limitações, no que tange a ser capaz de desencadear ações de apoio para uma organização mais sistemática, a qual conseguisse potencializar e estabelecer um espaço concreto de debate,

articulação, reflexão, avaliação e aprimoramento das experiências de Extensão Popular da UFPB como um todo. De modo que, o processo de articulação, em algumas situações, ficava muito restrito ao Campus I (situado em João Pessoa-PB), e, às iniciativas da área da saúde, e, mais ainda, a um conjunto determinado de grupos e atores/atrizes da área da saúde da UFPB, não progredindo de forma concreta no diálogo com iniciativas de Extensão Popular de outros centros e *campi* da instituição. Outrossim, constata-se que, por vezes, o desenrolar de seus trabalhos encontrava-se circunscrito aos projetos de Extensão, não avançando, com maior radicalidade, na direção de um envolvimento mais consistente com os/as protagonistas de práticas comunitárias e os movimentos sociais populares, sobretudo daqueles/as com atuação externa ao campo da saúde.

Além disso, destaca-se que, tratando-se de um setor que possui o termo Educação Popular em sua denominação, decerto seria imprescindível que esse, no desenvolvimento de suas atividades e funções, busca-se estabelecer uma relação mais profícua com os movimentos docente e estudantil da própria universidade, ademais de apoiar as lutas e as reivindicações de algumas pautas da instituição e da sociedade mais geral. O que, em determinadas circunstâncias, era algo um tanto incipiente, correndo o risco, às vezes, de tornar esse espaço uma mera formalidade vinculada à reitoria, estando esse esvaziado de um substancial teor político-pedagógico e crítico-propositivo tão caro ao campo da Educação Popular.

Também no ano de 2012, foi iniciado o apoio do PROGEPS e de outras entidades e parceiros, ao processo de reestruturação do *Movimento Popular de Saúde da Paraíba* (MOPS-PB) e da *Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde da Paraíba* (ANEPS-PB). Momento em que foi se delineando uma maior efetividade na aproximação e diálogo com vários movimentos e práticas sociais de diferentes cidades do estado da Paraíba, como o MST, os povos de terreiro/religiões afro-brasileiras, os movimentos feministas e movimento LGBTQIA+, dentre outros (LISBOA; ARAÚJO; CRUZ, 2019).

Parceria que culminou, no período entre 2014 e 2015, com a realização de três edições do *Curso de Formação de Terapeutas Populares* – com ênfase em práticas integrativas e complementares –, com apoio do Centro de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde Equilíbrio do Ser – vinculado à Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB –, assim como na organização da I Conferência Popular de Saúde, como estratégia de construção de propostas e sugestões a serem debatidas e encaminhadas nas etapas municipal e estadual das conferências de saúde, visando a 15ª Conferência Nacional de Saúde, bem como a realização, em 2016, do *Curso de Formação em Educação Popular para o Trabalho Social em Comunidades*, voltado

para a formação crítica e política dos militantes do movimento e para a sensibilização e formação de novos quadros, entre outras coisas mais (LISBOA; ARAÚJO; CRUZ, 2019).

Em 2013, como parte das estratégias de efetivação da PNEPS-SUS, contando com o apoio de fomento do Ministério da Saúde – por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, e contando com a colaboração da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa –, foi restabelecido o *Projeto Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS* (VEPOP-SUS), com a sua execução, estando institucionalmente vinculada ao DPS do CCM da UFPB (CRUZ, 2018; CRUZ et al., 2019).

No entanto, dessa vez, ao invés do VEPOP-SUS ter como ênfase apenas as vivências de Extensão Popular em comunidades – o que era a sua característica, quando surgiu e foi realizado em diferentes localidades do Brasil –, o mesmo passou a abranger um conjunto de ações com profusão nacional, tais como: produção editorial, articulação social, apoio e organização de eventos acadêmicos, fortalecimento da ANEPOP, mapeamento de experiências brasileiras de Extensão Popular, retomada do ENEC, dentre muitas outras iniciativas com a perspectiva de apoiar, fomentar e instituir espaços e oportunidades para a formação de trabalhadores/as de saúde alinhados/as com uma concepção ético-política de caráter crítico e humanístico, perpassada por uma postura participativa e interdisciplinar (CRUZ, 2018; CRUZ et al., 2019).

Ademais, é significativo destacar que, na década de 2010, intensificou-se na UFPB a realização de Cursos de Extensão, na perspectiva da Educação Popular e Extensão Popular, em que podem ser destacados os cursos:

- a) *Caminhos metodológicos para sistematização em Educação Popular* (realizado no ano de 2013, pelo PROGEPS);
- b) *Atenção à saúde dos pobres, oprimidos e marginalizados* (realizado em 2013, com organização do PROGEPS);
- c) *Formação em Extensão Popular* (realizado entre 2013 e 2014, organizado pela COEP);
- d) *Educação Popular hoje: desafios e alternativas* (realizado no período entre 2013 e 2014, em organização conjunta da linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE e da COEP);
- e) *Espiritualidade, Saúde e Educação Popular* (realizado no ano de 2014, com organização do PROGEPS, da COEP e da linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE);
- f) *Movimentos Populares e Práticas Sociais emancipadoras* (realizado no ano de 2014, com organização da COEP, da linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE, do PROGEPS e da Assessoria de Extensão do CCM);

g) *Práticas Integrals de Educação e Promoção da Saúde em comunidades* (realizado em 2015, com organização do PINAB e outros apoiadores);

h) *Educação Popular na Universidade* (realizado em 2016, organizado pelo PINAB);

i) *Educação Popular em Práticas Sociais: desafios e debates* (realizado em 2016, com organização do PINAB);

j) entre muitas outras atividades formativas, como oficinas, palestras, mesas redondas, rodas de conversa e minicursos.

Em 2014, foi realizado o *I Seminário Nacional de Educação Popular na Formação em Saúde*, evento organizado pelo Projeto VEPOP-SUS. No ano de 2015, um outro evento que pode ser destacado, foi a realização, no Campus I da UFPB, da quarta edição da *Mostra Nacional de Experiências e Reflexões em Extensão Popular*, que teve em sua organização, a parceria entre a ANEPOP, o Grupo de Pesquisa EXTELAR e o Projeto VEPOP-SUS.

Mais recentemente, o Programa PINAB tem se notabilizado pelo desenvolvimento de diferentes iniciativas formativas, como na realização de mais alguns Cursos de Extensão, como, por exemplo: *Paulo Freire e o cuidado em saúde* (realizado em parceria com a linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE, em 2019), as duas edições do curso *Participação, Educação Popular e Promoção da Saúde: saberes, ideias e práticas* (realizadas, ambas edições, em 2020, de forma remota, em decorrência da pandemia da COVID-19; iniciativa desenvolvida em parceria com a linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE e o Grupo de Pesquisa EXTELAR). Ainda em 2020, o Grupo de Pesquisa EXTELAR promoveu o Curso de Formação *Movimentos Populares e Práticas Sociais na construção da emancipação humana: conhecimentos, ideias e práticas*, que foi ofertado também de forma remota.

3.3.1.6 Uma breve reflexão sobre alguns aspectos político-econômicos que perpassaram esse processo

Dentre os aspectos que influenciaram positivamente nesse processo de desenvolvimento e incremento das experiências, e da construção teórico-conceitual da Extensão Popular no contexto da UFPB, ao menos dois fatores merecem ser destacados: 1) a retomada do ProExt; 2) a instituição do Programa REUNI. Nesse sentido, é substancial reiterar que, sob a administração do PT, importantes ações de investimento da gestão federal no âmbito do ensino superior público e na Extensão Universitária, foram implementadas.

Dito isso, pode-se assinalar o restabelecimento do ProExt, estando esse vinculado à Secretaria de Educação Superior do MEC, o qual visava não só apoiar a constituição de ações

extensionistas, mas sobretudo potencializá-las. Inclusive, a partir de 2009, o ProExt passou a contar com recursos financeiros não só do MEC, mas agregando outros ministérios, o que possibilitou a ampliação dos recursos e do número de propostas apoiadas nacionalmente (INCROCCI; ANDRADE, 2018; CASTRO, 2015).

Um outro evento importante de ser destacado, deve-se à influência do Programa REUNI, criado em 2007, com vistas à ampliação das universidades públicas federais e a democratização do ensino de graduação. O que repercutiu sobremaneira no aumento de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas (CASTRO, 2015; FILARDI, 2014; MARTINS, 2017; MARTONI, 2015).

A esse respeito, o estudo de Castro (2015) explicita que, o período referente ao ano de 2010, foi marcado por um expressivo processo de fortalecimento e de crescimento quantitativo das iniciativas extensionistas da UFPB, levando em consideração o aumento gradativo de recursos disponibilizados pelo Governo Federal, em incentivo à Extensão, via ProExt – com a UFPB, inclusive, chegando a estar no *ranking* das instituições com mais projetos e programas de Extensão aprovados, em algumas edições –, bem como pela expansão significativa na qual passou a UFPB, em razão do REUNI. O que incidiu no aumento do acesso da população ao ensino de nível superior e, corolário a isso, o incremento da participação de mais estudantes em práticas extensionsistas e a criação de novos projetos.

Não obstante, é importante sublinhar que, esse processo não se deu livre de contradições, pois como precisamente caracterizou Chaui (2003), a instituição universitária “mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles” (p. 6). Nesse caso, em razão de distinguir-se como instituição social, a universidade apresenta conflitos internos e ainda assim consegue resistir, em alguns casos, às pressões de ambos entes (Estado e sociedade). O que não a isenta das influências exteriores e de ter que acompanhar os movimentos de transformação social, política e econômica (CHAUÍ, 2003).

A esse respeito, Jezine (2006) delinea essa questão da seguinte forma:

[...] a universidade é compreendida como um lugar de movimento, em que existem contradições e antagonismo de posições ideológicas que fundamentam a sua produção, pode ser estimulada a funcionar também como interventora ou construtora de uma nova realidade social, pois à medida que sofre influência do conjunto da sociedade influencia também nesse conjunto, podendo constituir elemento aglutinador de ideologias, hegemonias e respaldar cientificamente mudanças sociais, políticas e culturais (JEZINE, 2006, p. 83).

Isso posto, o ProExt configurou-se, na leitura de Incrocci e Andrade (2018), como um dos mais importantes mecanismos de fortalecimento e consolidação da Extensão no campo científico brasileiro. Não estando, é claro, dissociado do “ciclo de manutenção e valorização do

capital simbólico” (p. 209), evidenciado pela distribuição desigual de recursos entre regiões e instituições, principalmente por considerar que:

[...] a concorrência para aprovação dos projetos carrega em si todos os elementos dessas relações objetivas sustentadas por posições previamente adquiridas no âmbito científico brasileiro. Essa afirmação se faz possível posto que um dos quesitos para a submissão do projeto é o envio do currículo Lattes dos pesquisadores envolvidos no mesmo. Documento este que localiza o pesquisador e sua relevância, por assim dizer, bem como o projeto em si, no campo científico em disputa. É, no momento da seleção e aprovação dos projetos, a posição em que o pesquisador principal, a instituição de origem e os demais envolvidos no projeto ocupam nas disputas pela autoridade científica que define os contemplados com recursos a cada ano (INCROCCI; ANDRADE, 2018, p. 208).

À vista disso, Cruz (2010) relata que, até mesmo no âmbito da ANEPOP, houveram discussões a respeito da importância de se pleitear apoio financeiro via edital do ProExt para as experiências de Extensão Popular. Inclusive, ocorreu um expressivo processo de aproximação e de diálogo entre os/as representantes da ANEPOP e a equipe do Ministério da Cultura responsável pela coordenação do ProExt. No entanto, uma parte do grupo da ANEPOP, posicionou-se de forma contrária, explicitando compreensões discordantes internas ao movimento:

[...] na medida em que socializávamos na lista de discussão esta possibilidade concreta, vimos emergir no movimento um contraponto significativo a esta visão do apoio institucional. Para um grupo de membros da Articulação, aderir ao PROEXT era se submeter e aceitar a política educacional “injusta” do Governo Federal (CRUZ, 2010, p. 205).

Destarte, as críticas não restringiram-se apenas ao ProExt, mas também foram direcionadas a outras propostas e ações do Governo Federal, como a exemplo do REUNI, em que diferentes representações, entidades e autores/as questionaram o real papel desse programa e a sua ligação com o setor econômico, sobretudo em sua relação com a agenda de organismos internacionais (como o Banco Mundial) e o processo de recomposição do sistema de produção capitalista, em acordo com os parâmetros orientadores para a mundialização do capital. Estando tais elementos subjacentes ao discurso difundido de “democratização” do ensino superior no Brasil (FILARDI, 2014; MARTINS, 2017; MARTONI, 2015).

Em relação a isso, Filardi (2014) assinala que:

O Reuni auxilia na concretização desta dimensão econômico-social do Brasil: um país com mão-de-obra qualificada para a reprodução de tecnologia, inserido perifericamente na produção de tecnologia de ponta, com capacidade limitada – com a busca para o incremento – para o crescimento de seu setor industrial e com possibilidades modestas, a curto e médio prazos, de transformação da realidade social, ou seja, do quadro de péssima distribuição de renda no qual a sociedade brasileira se encontra (FILARDI, 2014, p. 580).

Compreensão que é corroborada por Jezine (2006), a qual discorre acrescentando que:

[...] caberá ao sistema educacional preparar o excedente de trabalhadores habilitados para cada setor ou atividade, de modo a garantir não só a mão-de-obra necessária, mas também um grande número de trabalhadores que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho. E, a universidade cumpre o papel de formadora de quadros dirigentes de tecnocratas e gerentes, como também função ideológica, pois a aparente democratização esconde mecanismos de seletividade e discriminação de classe. Diante do processo de acumulação de capital, a universidade passa a ser definida como um fator de produção, pois se constata que à medida que há crescimento do nível de instrução, treinamento e formação, cresce a capacidade de produção (JEZINE, 2006, p. 79).

O que não quer dizer que, de fato, não tenha ocorrido certo nível de abertura e possibilidade de ingresso de um maior número de discentes nas instituições de educação superior. A grande questão, é a forma como isso foi executado: sem um amplo debate, sem o devido investimento financeiro que necessitava e sem as condições estruturais e curriculares apropriadas para enfrentar os “desafios” contemporâneos para o incremento da ciência e da tecnologia – como era alardeado à época –, bem como sem levar em conta a precarização do trabalho docente, o quantitativo reduzido de servidores/as técnico-administrativos/as, dentre tantas outras questões. Além dos aspectos já explicitados, relativos ao direcionamento dos aparatos governamentais e da verba pública à reprodução e acumulação de capital, e, aos ajustes da formação de profissionais às demandas do mercado financeiro nacional e global, garantindo a existência de mão de obra “capacitada” e “barata” (FILARDI, 2014; MARTINS, 2017; MARTONI, 2015).

Como assinalado pela crítica marxista, a conjuntura é perpassada por diferentes interesses e constantes lutas entre grupos sociais em disputa de espaços, em que ocorrem avanços e recuos, na medida em que, para não perder o controle total e continuar garantindo a sua hegemonia, os setores sociais dominantes estabelecem certos consensos, apoiando, muitas vezes, a efetuação de estratégias e ações de caráter “reformista”, como forma de contornar e afastar a possibilidade de discussão sobre questões que demandem mudanças estruturais. Assim, ampliam as suas redes de apoio e alianças para conservar a sua hegemonia, fazendo com que os seus interesses políticos-ideológicos sejam tratados e auferidos como de interesse do conjunto da sociedade.

A esse respeito, Cruz (2010) comenta que, em razão de tal processo e das discussões incitadas por esse, oportunizou-se aos/às integrantes da ANEPOP, amadurecer reflexões em torno da necessidade de se contar com apoio financeiro do ProExt, para garantir melhores condições de realização das ações extensionistas; no entanto, sem abdicar de um olhar e de uma postura crítico em relação à conjuntura política brasileira, e as formas de auxílio e fomento à

Extensão, e de investimentos no campo da educação pública, para que essas avançassem em uma perspectiva integral e permanente, e não de forma pontual, a partir de editais.

Assim, foi se estabelecendo um consenso, no âmbito da ANEPOP, de que era importante concorrer nos editais, como forma de propiciar não só o incremento estrutural para execução das iniciativas de Extensão Popular, mas também como modo de inseri-las ainda mais no seio do debate sobre as diferentes perspectivas de se fazer Extensão. Ou seja, reconhecendo o esforço da gestão federal em buscar garantir recursos para fomentar nacionalmente a Extensão, porém, posicionando-se criticamente, na ótica de provocar a discussão e mobilizar para a construção de alternativas mais efetivas e permanentes.

Por esse ângulo, evidencia-se que a UFPB tem apresentado fortes contribuições e uma relevância significativa na discussão sobre a Extensão Popular no Brasil, ocupando lugar de referência nacional, o que é consubstanciado a partir de sua histórica tradição de desenvolvimento de iniciativas de Extensão Popular, assim como em razão do papel estratégico e significativo que o PPGE da UFPB (e sua linha de pesquisa de Educação Popular) tem exercido como local privilegiado para a organização e o desenvolvimento de estudos e pesquisas em Educação Popular, contribuindo com a continua e sistemática produção de conhecimentos que auxiliam no *pensar e fazer* em Educação Popular, nos seus diferentes contextos, territórios e realidades.

Como é possível constatar na presente dissertação, a UFPB foi avançando e desenvolvendo diferentes ações de Extensão Popular, fossem essas a partir de projetos ou programas de Extensão Popular (sobretudo na constituição de iniciativas em rede); ou mesmo buscando articular a discussão sobre a Extensão Popular junto à dimensão do ensino, especialmente para aprofundar o debate teórico a respeito da Extensão Popular (a partir da realização de cursos, oficinas, entre outros); ou na promoção de eventos que mobilizassem o debate sobre a Extensão Popular; assim como na produção de conhecimentos em Extensão Popular, articulando também a dimensão da pesquisa. O que possibilitou que esse processo fosse adquirindo maior força e qualidade, com a inserção de extensionistas no PPGE da UFPB.

3.4 EXTENSÃO POPULAR: POR UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EXTENSÃO

No Brasil, tem-se vivido, nos últimos anos, uma situação marcada por rupturas democráticas, instabilidades e agravamento do quadro social, político, econômico, sanitário e ambiental. Desde a ascensão de Michel Temer, com o golpe de 2016, ao cargo de mandatário maior do Estado brasileiro, ganhou bastante vigor uma política de (contra)reformas, que incide

na desestruturação e desregulação da legislação previdenciária e trabalhista, na adoção de uma política de privatizações e de austeridade fiscal, na implementação de uma reforma educacional (com destaque para o “novo” ensino médio) realizada de mãos dadas com o setor empresarial da educação, dentre outros absurdos e atrocidades.

Com a escalada de Jair Bolsonaro, no ano de 2019, à presidência da República, tal contexto agravou-se profundamente, o que somado à propagação internacional do vírus SARS-CoV-2 e o advento da pandemia mundial da COVID-19, em 2020, adquiriu um caráter aterrador, em virtude da estratégia genocida adotada pelo Governo Federal, que visou intensificar a disseminação do vírus por todo o Brasil – como divulgado pelo *Boletim Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil*, material produzido pelo Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e pela Conectas Direitos Humanos (2021) –, fazendo com que o país esteja entre as nações mais afetadas pela pandemia.

Além disso, merecem também ser destacados os constantes ataques do Governo Federal contra a educação pública e a ciência, sobretudo às universidades públicas federais, com muito mais vigor nos anos de 2019 e 2020. O que resultou, tanto no seu crescente desinvestimento, como ocorreu, dentre tantas outras ações, com o fim do ProExt, ainda na gestão de Michel Temer; quanto nas tentativas (constantes) de sua privatização, onde são fortalecidas compreensões mercantilistas de universidade (o que também inclui a Extensão como meio de interlocução com setor empresarial, na oferta de serviços, em busca de angariar recursos financeiros), vide o espectro do projeto “Future-se”, na condução de Jair Bolsonaro. Outrossim, é importante sublinhar o regime de desrespeito à autonomia e aos preceitos democráticos das instituições de ensino federais (agindo de forma intervencionista na nomeação de reitores não escolhidos pela comunidade acadêmica, como está ocorrendo com a UFPB, dentre tantas outras instituições), e assim por diante. Não esquecendo do processo de desvalorização da ciência brasileira e das fortes doses de negacionismo científico que ganha ávida robustez com apoio de setores da mídia e de agentes políticos.

Como contundentemente delineou Chaui (2003, p. 6), “a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático”. No caso da UFPB, por exemplo, essa está sendo administrada por meio de um interventor, que foi nomeado pelo presidente da República Jair Bolsonaro, mesmo com a respectiva chapa não recebendo voto algum no Conselho Universitário (CONSUNI) da UFPB, e, tendo recebido o equivalente a menos de 5% de votos da comunidade acadêmica, no caso da consulta pública.

Como visto, em um contexto autoritário e antidemocrático, manter a universidade pública como um ente autônomo, guiado por valores democráticos, é algo muito difícil, mas não impossível.

Diante dessa questão da mercantilização da universidade, especialmente via Extensão, é importante retomar a reflexão de Chaui (2003), ao defender a compreensão da universidade pública como “instituição social”, e não como “organização social” prestadora de serviços, concepção que foi imposta na gestão federal de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República – e que, sob a gerência de Jair Bolsonaro, alcançou uma enorme potência. Desse modo, assentou-se as bases para estabelecer o que essa autora identificou como uma *universidade operacional* (conceito elaborado com fundamento nos estudos do sociólogo francês Michel Freitag).

Como muito bem especificado por Chaui (2003), as distinções entre “instituição social” e “organização social”, fundamentam-se nas seguintes premissas:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Com a privatização da universidade pública (o que inclui as suas ações por meio das dimensões da Extensão, do Ensino e da Pesquisa), ocorre o que Chaui (2003) já havia alertado, ao assinalar que essa, torna-se refém, e, assim, “a universidade pública produz[irá] um conhecimento destinado à apropriação privada” (p. 8). Sobretudo por considerar que, como ressaltou Calado (2007), cada vez mais os organismos internacionais multilaterais têm assumido a posição de elaboradores e implementadores de políticas sociais, a exemplo do Banco Mundial, que desde a década de 1990 tem influenciado na direção das políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, deixando-os ainda mais submissos à lógica do capital e alinhados para potencializar o processo de reorganização do trabalho e reestruturação produtiva em curso.

Mas é claro que, o modelo de educação para o século XXI, que determinados setores defendem, é o que interessa à manutenção do sistema de produção capitalista, em sua face atual ultra(neo)liberal, e não uma educação crítica e questionadora, que evidencia as iniquidades sociais, que desvela as exclusões, que torna perceptível as desigualdades, que expõe as

opressões que estruturam a sociedade e que a fundamentam, que se contrapõe a esse modelo de “sociabilidade de mercado”, que descortina a ideologia dominante e os seus aparatos utilizados para a inversão, ocultação, justificativa e naturalização da barbárie.

Por esse ângulo, é importante retomar a discussão de Calado (2018) sobre a necessidade da constituição de uma *sociabilidade alternativa*, e caracterizá-la um pouco mais. Para Calado (2018), o contexto social dominante do final da primeira década dos anos 2000, não apresentava elementos satisfatórios de dignificação da vida humana, mas expressava os efeitos de uma verdadeira barbárie, que assenta as bases estruturantes do tipo de sociabilidade em hegemonia.

À vista disso, Calado (2018) compreende que, no quadro socio-histórico contemporâneo, marcado pela globalização e a hegemonização mundial do capital, as relações sociais decorrentes, se configuram, como denominado por ele, em um tipo de *sociabilidade de mercado*, com incidência nos âmbitos econômico, político e cultural. Nas palavras desse autor:

Não se trata apenas – e já seria inaceitável! – de considerar as brutais consequências na área socioeconômica, materializadas no crescimento incessante das massas de excluídos dos bens e serviços essenciais (concentração de terras, desemprego estrutural, desalojamento de multidões, falta de saneamento básico, índices assustadores das doenças da pobreza, degradação da qualidade social do sistema governamental de ensino, sucateamento ou desmonte dos serviços de saúde, níveis insuportáveis de violência social, crianças e adolescentes de rua, alto índice de jovens vítimas fatais da marginalização e da violência social, desrespeito aos direitos dos idosos, sistema prisional desumano e reconhecidamente seletivo, crescente degradação das condições ambientais do Planeta...). A isso também se associam as manifestações de iniquidade social dos aparelhos de Estado (colossal distorção dos organismos de representação político-partidária, ação seletiva dos organismos do poder judiciário, hipertrofia do executivo, assujeitamento dos Estados nacionais periféricos a forças exógenas, aparelho repressivo a serviço do status quo), a política cultural, a política de comunicação, a política de informação controladas a sete chaves por poderosos conglomerados transnacionais, etc. Essas e outras áreas refletem e reforçam, de modo entrelaçado, distintas nuances da sociabilidade ainda hoje dominante (CALADO, 2018, n.p).

Como delineado, hoje, tem-se passado por desafios em diferentes âmbitos, e o cenário exige maior capacidade analítica para a devida compreensão de sua complexidade, embora seja um pouco mais fácil de perceber os interesses de determinados setores sociais e econômicos, de forma desnudada de sua máscara de “responsabilidade social”, uma vez que muitos largaram de mão a preocupação com o dito “Estado de bem-estar social”, e, definitivamente, determinou-se um estado permanente de “salve-se quem puder”. Em tal sentido, é importante destacar que, o advento da pandemia, não tem sido o elemento central dos problemas vivenciados na atualidade. Pois antes da pandemia, a desigualdade social e a situação de vulnerabilidade socioeconômica pela qual determinadas populações passavam, já era algo bem latente. Com o surgimento da pandemia, essas questões foram acentuadas e desnudou-se a necropolítica do Estado brasileiro.

Como pode ser constatado ao longo da discussão travada nesta dissertação, a história da Extensão Popular se destaca por ter sido construída a partir do trabalho social e da implicação de diferentes sujeitos sociais, da academia e de fora dela, que se aliaram às lutas do povo. Diante disso, cabe o questionamento sobre como a Extensão Popular pode contribuir com o enfrentamento e com a construção de caminhos que possibilitem a superação do quadro contemporâneo. Consequentemente, urge que se pense a respeito de que tipo de Extensão faz-se necessário, e que horizontes interessam a esse desafio?

Em virtude do exposto, é fundamental aprofundar uma reflexão provocativa sobre algumas questões primordiais de serem levadas em consideração, as quais sinalizam desafios para a constituição de uma ação extensionista que seja cada vez mais crítico-propositiva, na medida em que, identificar aquilo que se compreende (ou se almeja constituir) por Extensão Popular, é crucial para que não só se possa avaliar a situação atual, mas também orientar a prática de forma crítica e congruente com a concepção e intencionalidade assumida, o que refletirá no modo como se buscará enfrentar os possíveis desafios identificados.

Como pode ser percebido, está em curso (não só agora, mas há algum tempo) um processo de incorporação e apropriação da ciência ao modo de produção e reprodução do capital, que se dá especialmente na reorganização e subordinação da atuação das universidades à lógica do mercado (baseada na venda e compra de produtos e serviços), o que também inclui o avanço do setor privado da educação. Compreensão que é consubstanciada por Chaui (2003), para quem: “A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital” (p. 8).

Como argutamente explicitou Leher (2007, p. 26):

Nesse contexto, as ideias transformadoras são concebidas como anacrônicas: a universidade (e os movimentos sociais) não deve(m) pensar em políticas para acabar com a pobreza e a indigência, por meio de um novo sistema econômico em que o trabalho seja uma dimensão humanizadora. A meta dos neoliberais é que as universidades produzam conhecimento capaz de melhor aferir quem de fato é miserável para que não haja burla na concessão de bolsas. O sonho de muitos tecnocratas do IPEA, órgão de planejamento do governo federal, é elaborar uma metodologia tão refinada que seja capaz de identificar aquela dezena de indivíduos, em Guaribas, que, por possuir uma renda familiar de R\$ 20 acima da linha de miséria, estava recebendo “indevidamente a bolsa-família!

Na compreensão de Brandão (1985), Fals Borda (1985; 1991), Freire (1985b), Gadotti (2003), Oliveira (2018), dentre muitos/as outros/as autores/as, conhecimento algum pode ser considerado como neutro, assim como nenhuma pesquisa é teoricamente útil a “todos” os grupos e setores sociais, sobretudo ao considerar que a sociedade é composta por diferentes classes, com realidades sociais distintas, as quais são marcadas por condições de enormes

desigualdades. A esse respeito, é importante demarcar o comentário de Gadotti (2003), para quem:

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

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

A esse respeito, Mészáros (2008) destaca que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26, grifos do autor).

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

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista [...], tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da

emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008, p. 15).

Por essa razão, Mészáros (2008) reclama a necessidade de uma “educação para além do capital”. Assim sendo, postula-se que, não há ética na neutralidade científica que se recusa a posicionar-se contra os efeitos do sistema de produção capitalista e a selvageria perpetrada pelo mesmo. Aquietar-se diante disso, é inadmissível. Por isso, desde a Extensão Popular, é significativo buscar, claramente, em seu exercício cotidiano e no conhecimento produzido a partir das práticas extensionistas, o alinhamento com a perspectiva de constituir horizontes emancipatórios. Uma vez que toda ação extensionista reflete ou oculta uma dimensão política. De modo que, por trás da carapuça da “neutralidade”, repousa uma ideologia que visa mascarar a realidade, encobrendo certas dimensões que inviabiliza as possibilidades de superação de tal circunstância.

Para tanto, tomando a proposta de Mészáros (2008) como base, ressalta-se a primordialidade de se ter, com cada vez mais vigor, uma compreensão da Extensão Popular como processo de ruptura, buscando compreender e enfrentar a dominação cultural (alienante e domesticadora), na perspectiva de uma ação com intencionalidade emancipatória e libertadora. Isto é, guiando-se por um pensar e fazer de uma “Extensão para além do capital”, que não se adapte e acomode-se em manter a ordem social vigente, mas que se empenhe em desvelar e apreender os elementos geradores de contradições, e que estimule a criação de alternativas de superação, para a construção de uma outra sociabilidade e de um outro mundo possível.

Nessa acepção, destaca-se que, no âmbito da Extensão Popular, a questão primordial não é apenas buscar (tão somente) resistir, mas alimentar-se da crítica, compreendida como “contestação do estabelecido”, tal como aludido por Souza (1987), em sua obra *Uma pedagogia da revolução*. De modo que, não se deve fixar unicamente na denúncia, mas no anúncio de outras possibilidades e caminhos.

Dito isso, pensar uma Extensão Popular, requer que se leve em consideração as diferentes situações e realidades que compõem o Brasil, o que passa por compreender essa questão de forma ampliada e crítica, tendo em conta de que, as respostas para tal encruzilhada, não serão construídas de forma individual, mas de maneira compartilhada. O que exige que se busque compreender criticamente o hoje, para que, assim, possa-se construir coletivamente o amanhã. Ademais, a luta pela humanidade, passa pela luta por uma nova sociedade, que, em sua construção, depende da implicação do pensamento e da atividade humana.

Nesse sentido, uma reflexão tecida por Mejía (1996b), em idos da década de 1990, é emblemática, ao enfatizar que:

A democracia radical não poderá sê-lo se, por um lado, não permitir a expressão do diferente, do excluído, do negado e se, por outro, não conseguir refletir acerca das novas exclusões construídas a partir dos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. É um movimento pluralismo pensado na integração do diferente pelos caminhos da igualdade (MEJÍA, 1996b, p. 68).

Dentro desse ponto de vista, concebe-se como um movimento essencial, atentar para as ponderações de Calado (2014), que é persistente em frisar a importância de se recorrer ao estudo dos clássicos, pois neles, há lições que precisam ser novamente revisitadas, e, sem as quais, dificilmente se conseguirá entender como se chegou aonde chegou, e que caminhos podem ser traçados para sair de tal situação e construir o novo. Isto é, realizar um movimento retrospectivo para que, assim, consiga-se (ad)mirar a realidade em perspectiva e ensaiar, com discernimento, exercícios prospectivos. Fato que é consubstanciando por Freire (2013b), ao afirmar que “o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (p. 42).

Como evidenciado por Nobre (2004), a teoria crítica se constrói por meio da busca da articulação entre “como as coisas são” e “como as coisas deveriam ser”, atentando-se para os elementos que agem como impeditivos bloqueadores dessa possibilidade de uma efetiva mudança, percebendo as potencialidades contidas no mundo concreto. Nas palavras desse autor: “A Teoria Crítica não se bate nem por uma ação cega (sem levar em conta o conhecimento) nem por um conhecimento vazio (que ignora que as coisas poderiam ser de outro modo), mas questiona o sentido de ‘teoria’ e de ‘prática’ e a própria distinção entre esses dois momentos” (NOBRE, 2004, p. 9).

Por esse ângulo, na posição assumida na presente dissertação, a abordagem marxiana e todo o acumulado da teoria marxista (que muitas pessoas consideram que perdeu a sua validade), ainda apresenta bastante atualidade, especialmente ao ponderar que muitos elementos da crítica marxista ao modo de produção capitalista, ainda permanecem em plena vigência, como a exemplo da divisão da sociedade em classes, da exploração do trabalho, da alienação e da necessidade da emancipação humana. Por isso, concebe-se que o marxismo dota-nos de ferramentas importantes para se apreender criticamente a realidade social e as suas dimensões estruturantes. Assim, a perspectiva marxiana poderia ser sintetizada, minimamente, na seguinte tríade: i) historicidade das condições materiais de produção e reprodução da vida; ii) pensar dialeticamente, buscando apreender as contradições da realidade social, e, assim,

perceber os elementos que indicam as possibilidades de transformação e a sua provável direção; iii) ter a emancipação humana como objetivo/horizonte.

Destarte, entende-se que é preciso reafirmar o legado da teoria crítica para o campo da Extensão Popular, em que, o estudo de autores/as como Karl Marx e Paulo Freire (principalmente, mas não somente eles), além de Antonio Gramsci, José Carlos Mariátegui, Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Anibal Quijano, Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini, entre muitos/as outros/as, apresentam pressupostos fundamentais para a possibilidade de compreensão do contexto atual. O que não quer dizer que deva-se se ater às obras de alguns/algumas desses/as autores/as desatinadamente, com a ótica de tentar enquadrá-las forçosamente na leitura da realidade. Não é interessante e nem produtivo prender-se à leitura de tais intelectuais com a perspectiva (muitas vezes anacrônica) de interpretar a realidade pelos olhos da época deles/as. A realidade atual impõe novos desafios, os quais, sem compreender o movimento do contexto socio-histórico, serão impossíveis de serem devidamente apreendidos.

Portanto, importa afastar-se de dogmatismos, com a ótica de ampliar o diálogo com outros sujeitos e grupos, que partilhem, é claro, de um mesmo *ethos* e de um horizonte emancipatório comum. Para isso, é imprescindível que se resguarde, de ambas as partes, uma real atitude de abertura, a qual permita e viabilize um movimento recíproco de escuta e compreensão uns dos outros.

Assim, o que se propõe, não é a ressurreição ou a reedição daquela ideia e abordagem vanguardista tão clássica no campo político da esquerda (principalmente na de influência marxista), formada por grupos que possuem uma visão messiânica de si mesmos, e que, se reconhecem como os mais capacitados para guiar a luta das massas, concebendo-se, quase, como iluminados/as, donos/as da verdade, aqueles/as que tudo sabem. Como nos alertara Calado (2007), a ideologia do pensamento único está presente em todos os lugares, inclusive nos apontados como “mais” críticos. Claro que, com as devidas ressalvas, todos os sujeitos históricos estão suscetíveis à incorporar e à reproduzir os valores sociais que se pretendem enfrentar e superar. Por isso, é fundamental que se exercite a autocrítica.

Logo, acredita-se e defende-se que, a questão não passa simplesmente pelo “dizer”, “ensinar”, “transmitir”, “inculcar” ou “convencer” as pessoas de que elas estão sendo exploradas e oprimidas. Conjectura-se que, a questão passa, precipuamente, por dispor-se a “conviver”, “conversar”, “escutar”, “dialogar”, “trabalhar” e “compartilhar” juntamente com as pessoas, o *cotidiano* em que a luta por direitos e pela vida se dá. Em razão disso, defende-se uma Extensão Popular que se realiza (a partir de projetos, programas, assessorias etc.) de forma

continua, estabelecendo um espaço de comunicação permanente com os sujeitos e grupos das classes populares.

Nesse sentido, entende-se que o marxismo tem ferramentas importantes, sem as quais dificilmente se conseguirá compreender e superar o contexto atual, mas não é *unicamente* a partir dele que se deve buscar interpretar a realidade. A posição assumida nesta dissertação diverge da ideia de imposição de um único olhar sobre a realidade. Não é assim que deve-se caminhar, por isso, defende-se e acredita-se em uma construção que se dá de forma coletiva, compartilhada e dialógica. Da mesma forma que a educação se dá em relação e o conhecimento é produzido relacionalmente, quando se fala em uma Extensão Popular, está se referindo a um trabalho social que se desenvolve crítica, horizontal e dialogicamente, sendo parte intrínseca do processo de conhecer para transformar, o ato de (con)viver e aprender-ensinar coletivamente, por meio do trabalho.

Visão que se alinha com o que ilustrou Brandão (2017b), ao referir que, o diálogo na perspectiva freiriana, pressupõe o encontro entre sujeitos abertos a aprender e a ensinar, a construírem um novo olhar sobre um determinado “objeto”:

[...] o diálogo freireano conspira contra encontros e relacionamentos em que cada participante, mesmo no acolher e respeitar o outro “saí do diálogo como entrou”, sem que do “trabalho do saber” que resultou do encontro entre os dois nada tenha criado de novo e de mutuamente desafiador. Um genuíno encontro de/entre saberes deverá existir como uma troca recíproca quando os “partilhantes de um diálogo” constroem, a partir de suas diferenças igualadas, algo que não sendo já exclusivamente nem “meu” e nem “seu”, é o novo e inovador justamente porque é “nosso”. E “nosso” não como uma dádiva de um para o outro, mas como uma criação “de nós dois” (BRANDÃO, 2017b, p. 111).

Por isso é importante que se mergulhe em práticas sociais e se criem condições de discutir, (re)criar e atualizar paradigmas interpretativos da realidade social que possibilitem olhar criticamente o mundo à sua volta, e, (re)organizar as ações de acordo com a complexidade da realidade da época. Doravante esse mergulho na realidade, e pela constituição de trabalhos sociais que se dão junto do povo, numa relação dialética entre os seres humanos e o mundo concreto, “apoia-se”, “incentiva-se”, “provoca-se”, “estimula-se”, “sensibiliza-se”, “mobiliza-se” e “organiza-se” juntamente com eles/as. A (auto)organização política das classes populares é algo fundamental, mas isso não deve ser executado de cima para baixo. Nem de forma imposta. Isso tem que ser construído na vida cotidiana, como consequência de um trabalho de Educação Popular, que se efetiva a partir de uma construção compartilhada que se dá *com* e *entre* as pessoas, mediadas pela realidade objetiva. Especialmente ao considerar que o ser humano é um ser de relações e não só de contatos, como indicava Freire (1985a).

Um outro aspecto que considera-se como muito importante à teoria e à prática da Extensão Popular – que na interpretação aqui defendida, seria uma das marcas fundamentais dessa abordagem, permitindo distingui-la nitidamente de outras propostas extensionistas, notadamente das práticas tradicionais de Extensão (que visam “levar o saber”) e as práticas não-críticas de Extensão (que sustentam uma visão de que o capitalismo é o único modelo de sociedade viável, e que não há muito o que fazer, a não ser “aparar” as suas arestas) –, é o de que não se pode desvincular a luta política e o horizonte anticapitalista.

Não obstante, isso precisa estar somado junto com outras frentes de superação de opressões, como das lutas antirracista e antipatriarcal, por exemplo. Nesse caso, é imprescindível superar essa interpretação equivocada, que vê apenas a opressão de classe como um problema, e que alega que outras opressões (como as de raça e de gênero) são questões subjetivas, pautas “identitárias”. As opressões são concretas e estruturantes. Além de que, como precisamente pontuou Sales (2001), toda pessoa é bem mais do que unicamente um/a trabalhador/a explorado/a. De maneira que, há uma riqueza de aspectos que não podem ser deixados de lado, pois como enfatizado por esse autor: “Nenhum sucesso terá quem, numa prática educativa, não tomar em consideração marcas tão profundas como as de gênero, de geração, de etnia, de religião...” (SALES, 2001, p. 121).

Por esse ângulo, é significativo enfatizar a importância de que, diante do quadro socio-histórico contemporâneo, se problematize e se avalie constantemente a qualidade das intervenções práticas que têm sido empreendidas, na perspectiva de compreender se tais ações estão seguindo exclusivamente na trilha do enfrentamento aos “efeitos” sociais dos processos de degradação humana (que assola diferentes grupos, mas sobretudo os dos setores populares da sociedade), e, o quanto tem se dedicado a atuar com atenção para as “raízes” de tais manifestações sociais. Haja visto que, a realidade social e cotidiana, é composta de expressões que expõem a interação dinâmica e interdependente entre a rede de microrrelações (com interação mais fortemente vinculada às questões conjunturais) e o campo das macrorrelações (que apresentam influências estruturais).

Em virtude disso, é fundamental ressaltar a premência de que a prática e o conhecimento produzido na Extensão Popular, estejam alinhados e expressem a articulação entre o *micro* (as realidades locais) e o *macro* (os contextos nacionais/internacionais/globais).

Dito isso, é significativo reiterar a relevância das transformações que se dão no nível micro, e não só estruturalmente; porém, não se pode deixar de lado a compreensão do peso do macro (e suas estruturas) na composição das realidades. É preciso perceber e entender que, os fenômenos sociais observados e enfrentados cotidianamente nas práticas de Extensão Popular,

estão vinculados com eventos e mudanças (muitas vezes) globais que impactam a sociedade. Isto significa que, o cotidiano está envolto e, por isso, faz parte de um processo que é muito mais amplo, e, em muitas situações, que é mundial. De modo que tudo se relaciona. Por esse motivo, faz-se necessário compreender os fenômenos sociais em sua *totalidade*.

De tal forma, é primordial se ater que, mesmo quando o trabalho extensionista incide sobre um “pequeno” problema/elemento da vida social, deve-se se ter em vista que esse elemento também interage com outros aspectos da estrutura, a qual pode provocar algumas (mesmo que pequenas) alterações, pois a vida e a realidade são dinâmicas.

Como explicitado por Wanderley (2010), é no âmbito do micro, em sua esfera cotidiana, que as pessoas encontram e vivenciam as suas conquistas e realizações usuais, defrontando-se com os aspectos positivos e também negativos da vida. Em geral, para a grande maioria dos sujeitos, o contexto local (o que engloba as relações que se estabelecem no seio da família, da igreja, da escola, do trabalho, da comunidade, do bairro ou quem sabe até do seu município) é onde eles/as vivem, interagem e se descobrem, entre idas e vindas, êxitos e tropeços, alegrias e tristezas, harmonias e conflitos. Em outros termos, é no ambiente micro em que se dá a descoberta existencial, em suas dimensões individual e coletiva. Em razão disso, para muitas pessoas, é mais habitual se ater a leitura e a pensar sobre o que fazer, levando em consideração apenas esse campo, na medida em que, é nele que se percebe a efetivação das causas e as suas possíveis soluções.

Não obstante, muitas vezes, após certas tentativas e falhas, alguns sujeitos começam a perceber que, a origem e as resoluções de determinados problemas, só são realmente possíveis de serem atingidas, por meio de uma intervenção no terreno do macro. Por exemplo, ao perceberem que uma questão específica que aflige o seu município, tão somente poderá ser solucionada a partir da ação dos entes representativos do governo estadual ou federal; ou, que a causa de certa adversidade, é decorrente da intervenção local de algum grupo empresarial com atuação mundial. Assim, começam a perceber que determinados problemas enfrentados no cotidiano, são derivados de acontecimentos e/ou questões internacionais ou globais, que incidem localmente (WANDERLEY, 2010).

Nesse caso, serve como ilustração dessa relação entre o micro e o macro, ao menos considerando o campo das estruturas econômica e política, a força e a influência exercida pelo setor financeiro mundial e pelos organismos multilaterais (tais como a Organização das Nações Unidas, a Organização dos Estados Americanos, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial de Comércio, entre outros) na elaboração de exigências e das diretrizes traçadas pelos mesmos, as quais, repercutem direta e indiretamente na geração

de empregos, na reconfiguração do modo de trabalho, na restrição de direitos sociais, no agravamento das condições de produção e reprodução da vida das populações de diferentes nações, sobretudo daquelas situadas na periferia e semiperiferia do sistema capitalista.

Diante disso, é possível que alguém se questione sobre como conseguir interferir no âmbito de tais entidades, ou resistir às pressões do contexto macro? Como lembra Calado (2007), deve-se saber reconhecer e conviver com as limitações, mas sempre buscando superá-las, ao invés de erigi-las como paradigmas irreversíveis e incontornáveis, como se nada restasse a não ser render-se. Por conseguinte, é relevante reforçar a necessidade de que, na Extensão Popular, busque-se produzir conhecimentos e formar protagonistas críticos, com ânimo para trabalhar na direção da construção de um outro projeto de sociedade, mas que tenham também ideia dos desafios e dificuldades postos.

Por esse ângulo, é essencial que as ações e os conhecimentos que são construídas na Extensão Popular, não guiem-se exclusivamente por agendas “macro”, mas que se parta das necessidades locais, dos problemas vivenciados pelos sujeitos e os grupos populares. De maneira que, enfrenta-se o problema localmente, fazendo a sua devida articulação com o contexto macro. Destarte, mesmo que as ações localizadas sejam importantes e valorosas, elas podem ser pouco eficazes ao se levar em conta perspectivas de médio e longo prazo. Em vista disso, é preciso esforçar-se em associar o trabalho cotidiano e a luta local, com a reivindicação e a exigência da formulação de políticas públicas com caráter universalizante e efetivo, garantindo a conquista do pleno direito para todas as pessoas.

Mas para isso, é preciso produzir conhecimentos que possibilitem compreender a realidade, e que auxiliem na constituição de ações políticas que verdadeiramente promovam o enfrentamento dessa situação. E é justamente nesse ponto que entra a Extensão Popular, concebida como uma prática social comprometida com a transformação da realidade, favorecendo a constituição de um mundo sem opressões. A esse respeito, importa reforçar que, segundo Cruz (2018), o termo Extensão Popular remete-se não só a um conjunto diversificado de práticas, mas também a figura de um movimento social e a uma concepção reorientadora do pensar e fazer universitário, dando bases para a superação de seus preceitos tradicionais, e buscando apoiar e constituir processos emancipatórios.

Consequentemente, é fundamental que os sujeitos que protagonizam as práticas de Extensão Popular, busquem manter-se atualizados em suas leituras sobre o contexto socio-histórico (abarcando as dimensões local, regional, nacional e internacional), o que com certeza repercutirá na qualificação de suas intervenções enquanto extensionistas populares, em vista de

que isso possibilitará melhor avaliar a conjuntura²⁰, para coligir elementos elucidativos que subsidiem na composição de ações que transpassem as barreiras que inviabilizam a concretização dos objetivos fixados. Não se quer indicar com isso, que a compreensão ampliada de um problema e de suas causas, seja a meta exclusiva; mas sim que essa, faz parte de uma etapa de um processo no qual, a realização de uma análise de conjuntura, não figura como uma reles operação especulativa. Por esse ângulo, é essencial sublinhar que, esse movimento de análise, repercute para que o olhar sobre a realidade, a partir de tal perspectiva, possibilite aos seus/suas protagonistas, perceber questões corriqueiras ou naturalizadas, de uma forma diferente, permitindo observar aquilo que não era observado, aquilo que não estava tão evidente.

Nessa acepção, um passo fundamental ao incremento das atividades extensionistas, pode ser o de buscar ampliar o seu escopo de ações (sem abdicar do desenvolvimento de trabalhos localizados), priorizando, também, a constituição de parcerias junto a entidades e grupos que sejam sensíveis às mesmas causas, e que dediquem esforços para a estruturação de iniciativas que prezem pela articulação entre as dimensões do micro e do macro, os quais resguardem como perspectiva de projeto, uma concepção transformadora e emancipatória.

Sobre isso, é relevante ponderar que, no decorrer dos trabalhos de Extensão Popular, comumente tem-se que encontrar, interagir e conviver com diferentes sujeitos (individuais e coletivos), os/as quais orientam suas ações de acordo com seus respectivos preceitos, que podem ser convergentes ou divergentes – em determinados pontos – dos assumidos e almejados pelos/as os/as demais integrantes. De modo que, tais processos relacionais, são fundamentais ao enriquecimento das práticas; no entanto, é muito importante estar alerta, pois, esse tipo de construção, não acomoda relações de antagonismo – nesse tocante, um ponto relevante de ser sublinhado, é o relativo ao que Freire (2013a) alertara, ao distinguir que, a relação entre opressor e oprimido, não é de *diferentes*, mas de *antagônicos*; pois o que serve para um, desserve para o outro.

Nesse sentido, é preciso dispor-se em somar forças junto aos protagonistas sociais comprometidos com a construção de um outro modelo societário, combinando e potencializando a atuação a partir de distintas formas de enfrentamento da(s) problemática(s) em questão, privilegiando aquelas ações que, em acordo com os sujeitos envolvidos no processos, sejam as mais efetivas. Por isso não se pode restringir as iniciativas a apenas um tipo de ação, mas deve-se buscar articular as frentes de trabalho com processos de luta mais amplos.

²⁰ De acordo com Souza (2005), para realizar uma análise de conjuntura, é imprescindível que se atenha aos seguintes componentes: a) os acontecimentos; b) os cenários; c) os atores envolvidos; d) as relações de forças em jogo; e) as interações entre a “estrutura” e a “conjuntura”.

Desse modo, é importante reconhecer o papel do processo de organização da sociedade civil (em espaços como de associações, sindicatos, ONG's etc.), em especial do protagonismo dos movimentos sociais populares.

À vista disso, é imperativo que se realce a razão da designação “movimentos sociais populares”, e não somente “movimentos sociais”, pois, como caracterizado por Wanderley (2010, p. 86):

[...] o que se pode atestar, como comprovado, é a existência de movimentos sociais organizados que: a) defendem elites, as classes dominantes, os políticos tradicionais, programas conservadores, favorecendo a manutenção do modo de produção capitalista, e aceitando algumas reformas limitadas que não abalem o sistema vigente; b) defendem os setores e as classes dominadas, partidos progressistas, reformas estruturais, outros projetos societários.

Na interpretação de Souza (2007), os movimentos sociais populares configuram-se como:

[...] forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre/para o conjunto social que, atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social e garantem sua autonomia em relação ao Estado e aos partidos, pela orientação social de sua ação que incide sobre as mentalidades e as práticas cotidianas da sociedade em sua heterogeneidade (SOUZA, 2007, p. 124).

Sobre isso, Fleuri (2019) acrescenta que:

[...] os movimentos populares apresentam-se como um conjunto extremamente diversificado de organizações das classes trabalhadoras e de movimentos identitários, que tentam resistir aos processos de exploração e de dominação capitalista, assim como aos processos de sujeição política e cultural. Desenvolvem geralmente tipos de organização participativos e informais, visando à satisfação de necessidades concretas e imediatas, no que se refere à moradia, trabalho, direitos civis, bem como elaborando suas identidades socioculturais, através de diferentes formas de manifestação (FLEURI, 2019, p. 39).

Ainda sobre esse ponto, Calado (2007) ressalta que, os movimentos sociais populares são aqueles cujas as suas práticas político-pedagógicas, estão indissociavelmente articuladas com um compromisso efetivo na constituição de uma *sociabilidade alternativa* ao modelo de sociabilidade dominante, propondo-se a construir um outro projeto de sociedade, alinhando-se com a perspectiva de promover a transformação social, em que, um excelente exemplo a se avultar, é o do MST.

No tocante ao papel dos processos de Educação Popular junto aos movimentos sociais populares, especificamente enfatizando essa articulação entre o micro e o macro, Wanderley (2010) destaca que, as experiências brasileiras desenvolvidas no final da década de 1950, e, ao longo das décadas seguintes (como a do MCP, do MEB, entre outras), foram fundamentais para exercer influência política e pressionar na exigência de mudanças. Não à toa, não só no Brasil,

mas em diferentes países latino-americanos que estavam mergulhados em contextos ditatoriais, as experiências de Educação Popular foram duramente cerceadas. No entanto, com o advento do processo de redemocratização de muitas nações, sobretudo na década de 1980, muitas dessas experiências serviram de base para o surgimento e, o crescimento exponencial de novos movimentos e organizações políticas de cunho popular.

Na leitura de Calado (2007), dentre as várias experiências organizativas que entendem a importância da relação entre o micro e o macro, o MST se destaca, especialmente, em razão de sua experiência densa, bem como por toda sua dedicação e investimento na formação de seus/suas integrantes, por suas ações e articulações que abarcam o âmbito nacional (interno ao movimento e externo a ele, sobretudo devido a sua relação com outros movimentos, como é o caso do MNLM, entre outros) e internacional (atuando de forma protagônica no contexto do Movimento Camponês internacional, e, mantendo relação de solidariedade e apoio à luta do povo palestino e ao Exército Zapatista de Libertação Nacional, em Chiapas, no México) e fundamentalmente por sua perspectiva anticapitalista.

Com isso, reitera-se a importância do redimensionamento da relação entre universidade e sociedade, possibilitando uma interação que incida em mudanças em uma dupla direção (no seio da universidade e dos movimentos sociais populares), alinhado com uma perspectiva conversitária, tal como proposto por Fleuri (2019), em que a Extensão Popular configura-se como práxis social, tendo a realidade objetiva como fonte de conhecimento (em que a prática alimenta a teoria e vice-versa), sendo esse saber uma produção social e coletiva; isto é, por um prisma crítico e dialógico.

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

Isto posto, dentro desse desafio que impõe-se no contexto brasileiro atual, uma Extensão Popular, que tem a compreensão do trabalho como elemento de transformação e humanização, que pensa na formação *omnilateral* dos sujeitos (priorizando todas as dimensões do desenvolvimento humano), com certeza contribuirá na proposição de alternativas de superação

da exploração e dominação capitalista, e com o horizonte da emancipação humana. Como aludia Freire (2013a), o ser humano é condicionado socio-historicamente, mas não determinado.

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

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

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

Por fim, tomando como referência os pontos descritos por Brandão (2017b) – ao esboçar qual seria o projeto contido na proposta político-pedagógica da concepção de Educação Popular –, no presente trabalho, delineia-se que, o papel da Extensão Popular pode ser caracterizado, resumidamente, da seguinte forma: *na Extensão Popular, trabalha-se e luta-se para que,*

independentemente de raça, gênero, classe social, religião, condição física ou mental, orientação sexual e geração... todas as pessoas possam viver a sua vida de forma plena e com felicidade; que todos os sujeitos tenham condições de serem criadores de seu próprio destino; que todos os seres humanos tenham capacidade e apoio para aprender e desenvolver o seu próprio pensar; que todas as pessoas tenham a possibilidade de compartilhar tudo aquilo que elas aprende(ra)m no decorrer de suas vidas; que todos os sujeitos sejam tratados de forma respeitosa e tenham o direito de dizer a sua palavra, sem serem silenciados; que todas as pessoas tenham plena condição de (continuarem a) transformar seu próprio mundo e que essas sejam reconhecidas como sujeitos de transformação; que todos os seres humanos possam (continuar a) escrever as suas próprias histórias, como sujeitos históricos que são.

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EXTENSÃO POPULAR NO PPGE/UFPB

4.1 O QUE AS PRODUÇÕES SOBRE EXTENSÃO POPULAR DO PPGE/UFPB EXPLICITAM

Para o levantamento das dissertações e teses sobre Extensão Popular produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, recorreu-se à base de dados do Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, e ao Repositório Institucional da UFPB.

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, foram utilizados os descritores “extensão popular” e “extensão universitária”, separadamente. Em seguida, aplicaram-se filtros referentes à instituição (UFPB), e ao nome do Programa de Pós-Graduação (nesse caso, Educação). Em relação à busca no Repositório Institucional da UFPB, essa deu-se a partir dos descritores “extensão popular” e “extensão universitária”, de forma separada, e, com os descritores “extensão universitária” e “educação popular”, combinados. Não obstante, não foram adicionados “filtros”. Os resultados de tais buscas encontram-se expostos em Tabelas e Quadros mais abaixo.

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, ao utilizar o descritor “extensão popular”, e os filtros especificados, encontraram-se apenas 6 resultados (5 dissertações e 1 tese). Ao fazer uso do termo “extensão universitária”, obteve-se um total de 22 resultados (14 dissertações e 8 teses). Na Tabela 1, encontram-se detalhados esses achados decorrentes dessa primeira incursão de *leitura de reconhecimento*.

Tabela 1 – Síntese dos resultados das buscas efetuadas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES

Descritores	Dissertações	Teses	Total
“Extensão Popular”	5	1	6
“Extensão Universitária”	14	8	22

Fonte: Resultados da pesquisa.

Como resultado da primeira busca no Repositório Institucional da UFPB, com uso do descritor “extensão popular”, obteve-se um total de 70 produções, sendo um total de 29 dissertações, 21 trabalhos de conclusão de curso, 19 teses e 1 artigo de evento – cabe destacar que, esse processo de detalhamento e diferenciação entre os tipos de produção, é decorrente de um recurso disponível na própria base de dados. A partir dessa primeira *leitura de reconhecimento*, levando em consideração de que, no presente estudo, objetivou-se trabalhar

apenas com as dissertações e as teses elaboradas no PPGE/UFPB, foram excluídos dos resultados, os trabalhos de conclusão de curso e o artigo. Nesse sentido, restaram um total de 48 produções (29 dissertações e 19 teses) para serem posteriormente analisadas.

Com a efetuação da busca combinada dos descritores “extensão universitária” e “educação popular”, foram encontrados 137 resultados, sendo esses 68 dissertações, 43 teses e 26 trabalhos de conclusão de curso. Ao realizar a *leitura de reconhecimento*, com ênfase para as dissertações e as teses, ficaram 111 produções (68 dissertações e 43 teses) para serem novamente analisadas, em seguida.

Ao realizar a busca com o descritor “extensão universitária”, foram obtidos 416 resultados. Com a exclusão de dois resultados repetidos, restaram 414 produções, dentre as quais, encontravam-se 178 dissertações, 155 trabalhos de conclusão de curso, 75 teses, 3 artigos de periódicos, 2 livros e 1 artigo de evento. Com a *leitura de reconhecimento*, permaneceram 252 produções, sendo 178 dissertações e 75 teses, para a análise ulterior.

Tabela 2 – Síntese dos resultados das buscas efetuadas no Repositório Institucional da UFPB

Descritores	Dissertações	Teses	Total
“Extensão Popular”	29	19	48
“Extensão Universitária” e “Educação Popular”	68	43	111
“Extensão Universitária”	178	75	253

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em seguida, realizou-se uma *leitura exploratória*, com atenção detalhada para as informações contidas nos títulos, resumos, palavras-chaves, sumários, introdução e metodologia, de cada produção, com o intuito de identificar a que Programa de Pós-Graduação, as dissertações e as teses estavam vinculadas – chegando ao resultado exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Síntese dos resultados do Repositório Institucional da UFPB, com ênfase para as produções do PPGE

Descritores	Dissertações	Teses	Total
“Extensão Popular”	14	17	31
“Extensão Universitária” e “Educação Popular”	40	38	78
“Extensão Universitária”	53	46	99

Fonte: Resultados da pesquisa.

Após esse momento, cruzou-se todos os resultados referentes às produções oriundas do PPGE/UFPB, levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório Institucional da UFPB; chegando aos resultados que encontram-se expostos na Tabela 4, e identificados no Quadro 1. Esse processo se deu com a perspectiva de delimitar,

especificamente, quais dissertações e teses seriam objeto da próxima etapa de análise, que é a de *leitura seletiva*.

Tabela 4 – Resultado final das buscas das dissertações e teses do PPGE/UFPB

Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertações	Teses	Total
	65	48	113

Fonte: Resultados da pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento das teses e das dissertações elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, com detalhes sobre “autoria”, “título”, “tipo de produção” e “ano de publicação”

Nº	Autoria	Título	Tipo de produção	Ano
1	OLIVEIRA, A. F.	Educação popular e empoderamento crítico: navegando no projeto Compartilhando Saberes da ONG Maré	Tese	2020
2	GONZAGA, K. R. V.	Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na educação infantil	Tese	2020
3	PEREIRA, N. R. O. O.	A educação popular na Casa dos Sonhos em Santa Rita – Paraíba	Dissertação	2019
4	COSTA, L. M.	Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo	Tese	2019
5	SANTOS, D. A. L.	Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico	Tese	2018
6	BOTELHO, B. O.	Extensão popular: debatendo autonomia e participação em hortas urbanas no PINAB/UFPB	Dissertação	2017
7	BARQUETE, F. L.	O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar	Dissertação	2017
8	ALVES, M. L. I.	Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático	Dissertação	2017
9	RIBEIRO, L. A. M.	O educacional no discurso político: história e memória do movimento estudantil da UFPB (1964-1969)	Dissertação	2017
10	SANTOS, L. N. N.	Movimento de Educação de Base - MEB - No Estado da Paraíba: vestígios de uma experiência educacional (1966-1971)	Dissertação	2017
11	ALBUQUERQUE, L. C.	Assistência estudantil como política de permanência na UFPB	Dissertação	2017
12	CAVALCANTE, J. M.	Análise da "Ideologia de Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)	Dissertação	2017
13	DIAS, J. N.	Diálogos de saberes em uma prática extensionista na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Dissertação	2017
14	COSTA, F. X. P.	Incubação de empreendimentos solidários – uma metodologia da Educação Popular	Tese	2017
15	BRUTSCHER, V. J.	Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire	Tese	2017
16	DANTAS, V. X.	PDE escola na dimensão do ensino e aprendizagem no sistema municipal de ensino de Santa Rita/PB	Tese	2017
17	ALCANTARA, M. A. M.	Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular	Tese	2017

18	MENEZES, A. C. S.	Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais	Tese	2017
19	FARIA, A. A. C.	A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico	Tese	2017
20	VASCONCELOS, B. C.	A arte da contação de histórias: uma experiência de cuidado no projeto de extensão Palhasus	Dissertação	2016
21	SOARES, E. A. M.	A educação popular nas pós-graduações em educação: análises das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2014 na região nordeste	Dissertação	2016
22	BÜHNE, A. R.	Programa Escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil	Dissertação	2016
23	GOMES, J. C.	Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do programa Brasil sem homofobia em João Pessoa/PB	Dissertação	2016
24	COSTEIRA, A. A. M. F.	Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador estudo com base em um projeto de extensão	Dissertação	2016
25	MORAIS, M. S. T.	Educação popular na graduação em medicina: aprendizados, desafios e possibilidades	Tese	2016
26	CORREIA, D. M. N.	Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em pedagogia do PRONERA/UFPB	Tese	2016
27	ARAÚJO, I. P.	Tecnologias sociais e práticas educativas contextualizadas para a convivência com o semiárido: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses	Tese	2016
28	RUFFO, T. L. M.	Formação continuada e práticas docentes em educação ambiental no contexto do semiárido paraibano	Tese	2016
29	VIRGULINO, M. H. C.	O itinerário de duas uspias na UFPB - Joana Neves e Rosa Maria Godoy Silveira: trajetórias que se cruzam a partir da História ensinada	Tese	2016
30	ANECLETO, U. C.	Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional	Tese	2016
31	LESSA, L. V. L.	Significados do modelo CAPES de avaliação: a vez das vozes docentes dos Programas de Pós-Graduação brasileiros	Tese	2016
32	LIRA, J. S.	O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotonio Vilela (2007 a 2015)	Tese	2016
33	DANTAS, M. J.	Cenopoesia, a arte em todo ser: das especificidades artísticas às interseções com a educação popular	Dissertação	2015
34	PRADO, E. V.	Estamos construindo uma catedral: história oral de vida de três trabalhadoras do sistema único de saúde	Dissertação	2015
35	SOUSA, J. P. C.	Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo	Dissertação	2015
36	GALDINO, I. L. A. S.	As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos	Dissertação	2015
37	OLIVEIRA, R.H. F. S.	Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida	Dissertação	2015
38	NASCIMENTO, V. B.	O processo de aproximação da educação popular com as práticas de educação em saúde no Sesc e o seu significado	Dissertação	2015
39	FARIAS, H. V.	Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica	Dissertação	2015

40	CASTRO, K. M. S.	Extensão Universitária na UFPB: Potencialidades e Limites para permanência de graduandos em Saúde	Dissertação	2015
41	SANTOS, A. B.	Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo	Tese	2015
42	CRUZ, P. J. S. C.	Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular	Tese	2015
43	CANANÉA, F. A. A. L. C.	Educação popular e identidade: navegando com a associação artístico-cultural de Cabedelo	Tese	2015
44	VASCONCELOS, G. O. S.	Desafios da educação crítica nas ciências agrárias: possibilidades e limites na versão Residência Agrária UFPB	Tese	2015
45	FALCÃO, E. F.	Extensão popular: caminhos para a emancipação	Dissertação	2014
46	SILVA, C. P.	Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB	Dissertação	2014
47	SILVA JUNIOR, C. A.	Fundação Dom José Maria Pires: uma experiência de educação popular -Serra Redonda-PB	Dissertação	2014
48	LIMA, E. R. F.	Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos	Dissertação	2014
49	SILVA FILHO, L. G.	Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	Dissertação	2014
50	SILVA, A. P. S.	Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula	Dissertação	2014
51	CUNHA, R. C.	Turismo sexual infantojuvenil: um desafio para a educação popular	Tese	2014
52	SILVA, V. P.	No vai e vem da esperança: um balanço dos processos migratórios a partir dos saberes e dos aprendizados populares no Nordeste brasileiro	Tese	2014
53	SUASSUNA, D. S. B.	Zilma Gurgel Cavalcante e a criação da Universidade sem fronteiras no Brasil (1943 - 1998)	Tese	2014
54	LUCENA, H. H. R.	É o seguinte, na prisão a gente aprende coisa boa e coisa ruim!: interfaces das aprendizagens biográficas (re)construídas na prisão e os desafios e dilemas pós-prisionais enfrentados por egressas e reincidentes do sistema penitenciário paraibano	Tese	2014
55	DANTAS, T. C.	Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá	Tese	2014
56	ALCANTARA, M. A. M.	O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I	Dissertação	2013
57	FAÇANHA, S. C. M.	Alfabetização de jovens e adultos no Estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências da década de 1960	Dissertação	2013
58	BARRETO, B. M. V. B.	Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão	Tese	2013
59	SILVA, M. O.	Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde	Tese	2013
60	LORENZO, I. D. N.	Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Tese	2013
61	LEITE, R. A. M.	Transmutação da educação superior no Brasil e a UFPB no limiar do século XXI (2000-2012)	Tese	2013
62	CAMACHO, V. C. G.	O ensino de piano na Paraíba: memórias, lugares e práticas musicais (1945-1985)	Tese	2013
63	SIMON, E.	Saúde e educação: o projeto político pedagógico do Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	2012

64	COSTA, D. M. M.	O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites João Pessoa 2012	Dissertação	2012
65	SANTOS, P. F. C.	Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano	Dissertação	2012
66	COSTA, F. X. S.	A lei 9394/96 LDB e a economia solidária: uma tentativa de diálogo	Dissertação	2012
67	STOCCHERO, M. R. S.	Atendimento psicopedagógico à criança e ao adolescente do Hospital Universitário Lauro Wanderley: implicações das práticas	Dissertação	2012
68	CRUZ, R. L.	Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Dissertação	2012
69	SEVERO, J. L. R. L.	A significação da Pedagogia: discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de pedagogos.	Dissertação	2012
70	PINHEIRO, W. N.	Extensão universitária: caminhos para uma universidade popular	Dissertação	2012
71	ALENCAR, S. G. P.	Contribuições da cooperação internacional para a educação de jovens e adultos: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB	Dissertação	2012
72	BATISTA, P. S. S.	Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular	Tese	2012
73	SERRANO, R. M. S. M.	Avaliação institucional da extensão universitária na UFPB: a regulação e a emancipação	Tese	2012
74	SANTANA, C. R.	Educação em economia popular solidária: o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários populares	Tese	2012
75	ANDRADE, M. E.	Política de expansão da UERN: oferta e qualidade da educação superior	Tese	2012
76	LEITE, M. L. S.	Educação em Economia Solidária: a V Feira Paraibana de Ecosol	Dissertação	2011
77	PEREIRA, F. W. A.	A participação popular em conselhos locais de saúde de Camaçari-BA: um olhar a partir do envolvimento dos usuários	Dissertação	2011
78	BRITO, R. M. J.	Formação superior de educadores do campo: análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB	Dissertação	2011
79	DANTAS, T. C.	Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social	Dissertação	2011
80	ASSIS, A. F. S.	Política de formação continuada dos professores de educação física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?	Dissertação	2011
81	FARIAS, A. Q.	Gênero e deficiência: uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidade	Dissertação	2011
82	ARAÚJO, J. R.	O Papel do Intérprete de Libras no Contexto da Educação Inclusiva: Problematizando a Política e a Prática	Dissertação	2011
83	GONZAGA, K. R. V.	Lugar de fala na formação docente para a gestão da disciplina discente	Dissertação	2011
84	NASCIMENTO, V. C. G.	Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	Dissertação	2011
85	SILVA, M. E. H.	A Formação Permanente Relacional na Educação Física Escolar	Tese	2011
86	CRUZ, P. J. S.C.	Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional	Dissertação	2010

87	LIMA, N. M.	Um olhar sensível na formação do professor de Educação Artística na UFPB: o antes, o agora e o depois	Dissertação	2010
88	SOARES, A. M. M.	Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária	Dissertação	2010
89	PONTES, R. B. D.	Formação moral: uma análise da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg à luz de perspectivas divergentes	Dissertação	2010
90	GONZAGA, A. K. S.	O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica-UFPB	Dissertação	2010
91	SIMÕES, M. L.	Os Saberes Pedagógicos dos Professores do Ensino Superior: o cotidiano de suas práticas	Tese	2010
92	ZENAIDE, M. N. T.	Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB	Tese	2010
93	OLIVEIRA, R. G.	Educação e Saúde: A Ação do Professor e as Posturas Corporais Viciosas em Sala de Aula numa Visão Interdisciplinar	Tese	2010
94	SANTIAGO, Z. M. A.	Participação de idosos nas aulas de alfabetização e resignificação da fala nos espaços públicos da sociedade	Tese	2010
95	FEITOSA, A. A. F. M. A.	Educação planetária: paradigmas, discursos e práticas educativas em ONGs no semi-árido da Paraíba - Estudo de caso	Tese	2010
96	SILVA, A. C. L.	A Educação Ambiental no projeto Jandaia: uma análise da proposta de inclusão socioambiental e econômica	Dissertação	2009
97	LIMA, G. C.	A dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local	Dissertação	2009
98	SUASSUNA, D. S. B.	Teresa Aquino: histórias e memórias do debate educacional da gerontologia na Paraíba	Dissertação	2009
99	MACHADO, A. M. B.	Organizações não-governamentais ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular	Tese	2009
100	MAGALHÃES, D. A.	A Filosofia Pragmatista na Educação Popular	Tese	2008
101	ROSAS, A. S.	Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire	Tese	2008
102	BAPTISTA, M. G. A.	A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica	Tese	2008
103	COSTA, A. R. F.	O Discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância	Tese	2008
104	FERREIRA, J. L.	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural	Tese	2008
105	VERAS, C. I. M.	O curso prolongado do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra no Ceará e o processo de formação política da juventude	Dissertação	2007
106	ARAÚJO, P. M. A.	Letramento Digital: um estudo de caso em uma escola municipal de João Pessoa	Dissertação	2006
107	BEZERRA, L. T. S.	A docência do século XXI: formando competências para o uso das TICs na UFPB	Dissertação	2006
108	SOUSA, D. S. S.	As representações sociais das jovens do grupo Maria Esperança sobre a educação na Associação Das Antigas Alunas Dorotéias	Dissertação	2006

109	DAMASCENO, J. L.	Alfabetização nas ondas do rádio: materiais didáticos e práticas culturais	Dissertação	2005
110	MELO, I. S.	Cotidiano e Conscientização na Docência da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	2004
111	OLIVEIRA, R. A.	A Feira Agroecológica da Várzea Paraibana: Práticas Educativas para uma Economia Popular Solidária	Dissertação	2004
112	RIBEIRO, K. S. Q. S.	Fisioterapia na Comunidade: buscando caminhos na atenção primária à saúde a partir de um projeto de extensão universitária	Dissertação	2001
113	CANANÉA, F. A. A. L. C.	O Mar e a Jangada: política cultural e extensão universitária	Dissertação	2000

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em sequência, procedeu-se com a *leitura seletiva*, objetivando identificar quais dessas abordavam a Extensão Popular como objeto de investigação e/ou a partir da Extensão Popular como *locus* do fenômeno a ser estudado, e/ou como meio de interlocução com a fonte dos dados a serem trabalhados – como aludido anteriormente, em um dos itens da seção metodológica.

Diante disso, percebeu-se que, haviam produções que relacionavam-se à Extensão Popular, mas que não faziam uso do termo de forma direta. Nesse sentido, considerou-se como produções que abordavam sobre a Extensão Popular, tanto aquelas que faziam uso do termo (Extensão Popular), quanto as que não faziam, porém, indicavam explicitamente a concepção da Educação Popular como orientadora das experiências extensionistas aludidas nos respectivos estudos.

Tal resultado é significativo, em razão de que isso demonstra que, no contexto do PPGE/UFPB, não há um consenso ou adesão uniforme de tal compreensão, relativa ao uso do termo Extensão Popular. Como previamente assinalado na presente dissertação, adotamos o uso da locução “Extensão Popular” como expressão das diferentes possibilidades da ação extensionista pautada em acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular. Dessa forma, chegou-se a um total de 21 produções que referiam-se à Extensão Popular, sendo 14 dissertações e 7 teses. Todas essas produções, encontram-se especificadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Produções do PPGE/UFPB que referem-se à Extensão Popular

Nº	Autoria	Título	Tipo de produção	Ano
1	BOTELHO, B. O.	Extensão popular: debatendo autonomia e participação em hortas urbanas no PINAB/UFPB	Dissertação	2017
2	DIAS, J. N.	Diálogos de saberes em uma prática extensionista popular na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Dissertação	2017
3	COSTA, F. X. P.	Incubação de empreendimentos solidários – uma metodologia da Educação Popular	Tese	2017

4	VASCONCELOS, B. C.	A arte da contação de histórias: uma experiência de cuidado no projeto de extensão Palhasus	Dissertação	2016
5	BÜHNE, A. R.	Programa Escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil	Dissertação	2016
6	COSTEIRA, A. A. M. F.	Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador estudo com base em um projeto de extensão	Dissertação	2016
7	CASTRO, K. M. S.	Extensão Universitária na UFPB: Potencialidades e Limites para permanência de graduandos em Saúde	Dissertação	2015
8	SOUSA, J. P. C.	Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo	Dissertação	2015
9	OLIVEIRA, R.H. F. S.	Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida	Dissertação	2015
10	SANTOS, A. B.	Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo	Tese	2015
11	CRUZ, P. J. S. C.	Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular	Tese	2015
12	FALCÃO, E. F.	Extensão popular: caminhos para a emancipação	Dissertação	2014
13	BARRETO, B. M. V. B.	Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão	Tese	2013
14	SILVA, M. O.	Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde	Tese	2013
15	PINHEIRO, W. N.	Extensão universitária: caminhos para uma universidade popular	Dissertação	2012
16	BATISTA, P. S. S.	Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular	Tese	2012
17	SANTANA, C. R.	Educação em economia popular solidária: o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários populares	Tese	2012
18	CRUZ, P. J. S.C.	Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional	Dissertação	2010
19	MELO, I. S.	Cotidiano e Conscientização na Docência da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	2004
20	RIBEIRO, K. S. Q. S.	Fisioterapia na Comunidade: buscando caminhos na atenção primária à saúde a partir de um projeto de extensão universitária	Dissertação	2001
21	CANANÉA, F. A. A. L. C.	O Mar e a jangada: política cultural e extensão universitária	Dissertação	2000

Fonte: Resultados da pesquisa.

Além disso, assinala-se que, dentre os resultados das produções analisadas, também foram encontradas dissertações e teses que referiam-se, extrinsecamente, à Extensão Universitária. Isto é, eram investigações que faziam alusão a experiências de Extensão, mas que não faziam menção explícita ao termo “Extensão Popular”, e, que, não necessariamente haviam sido produzidas estando vinculadas à linha de pesquisa de Educação Popular do PPGE/UFPB, ou, nem mesmo proferiam alguma relação à concepção da Educação Popular. Assim, encontrou-se um total de 5 produções, que referiam-se à Extensão Universitária, sendo essas, 2 dissertações e 3 teses, as quais estão com as suas informações expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Produções do PPGE/UFPB que referem-se à Extensão Universitária

Nº	Autoria	Título	Tipo de produção	Ano
1	ANTÉRIO, D.	Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico	Tese	2018
2	DANTAS, T. C.	Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá	Tese	2014
3	DANTAS, T. C.	Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social	Dissertação	2011
4	SOARES, A. M. M.	Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária	Dissertação	2010
5	ZENAIDE, M. N. T.	Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB	Tese	2010

Fonte: Resultados da pesquisa.

Ocorre que, nesse processo de análise, observou-se que, dentre as dissertações e teses analisadas, encontravam-se produções que poderiam apresentar contribuições significativas para alimentar a reflexão acerca do próprio conceito de Extensão Popular. Por exemplo, sobre até que ponto, a caracterização da Extensão Popular abarca outras iniciativas que, não necessariamente são desenvolvidas por instituições de ensino superior. A concepção de *trabalho social útil*, caracterizada por Melo Neto (2014), daria conta de aglutinar em tal conceito, experiências desenvolvidas por outras instituições, entidades ou grupos?

Nesse caso, foram encontradas 6 produções, sendo 2 dissertações e 4 teses, que auxiliam na provocação dessa reflexão, e consubstanciam com uma ideia ampla da compreensão do conceito de Extensão Popular, que poderiam agregar as ações de associações, ONG's, fundações, entre outras. As informações relativas a tais produções, encontram-se especificadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Produções que consubstanciam com uma ideia ampla do conceito de Extensão Popular

Nº	Autoria	Título	Tipo de produção	Ano
1	OLIVEIRA, A. F.	Educação popular e empoderamento crítico: navegando no projeto Compartilhando Saberes da ONG Maré	Tese	2020
2	PEREIRA, N. R. O. O.	A educação popular na Casa dos Sonhos em Santa Rita – Paraíba	Dissertação	2019
3	ARAÚJO, I. P.	Tecnologias sociais e práticas educativas contextualizadas para a convivência com o semiárido: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses	Tese	2016
4	CANANÉA, F. A. A. L. C.	Educação popular e identidade: navegando com a associação artístico-cultural de Cabedelo	Tese	2015

5	SILVA JUNIOR, C. A.	Fundação Dom José Maria Pires: uma experiência de educação popular -Serra Redonda-PB	Dissertação	2014
6	CUNHA, R. C.	Turismo sexual infantojuvenil: um desafio para a educação popular	Tese	2014

Fonte: Resultados da pesquisa.

Após essa etapa, realizou-se a ordenação dos materiais que realmente interessavam aos objetivos do estudo em questão. Desse modo, estabeleceu-se as produções que seriam objeto das próximas etapas de leitura, respectivamente, *leitura reflexiva-crítica* e *leitura interpretativa*. Para tanto, buscou-se responder ao seguinte questionamento: o que vem sendo abordado nas dissertações e teses sobre Extensão Popular produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, e quais as suas contribuições ao campo da Extensão Popular?

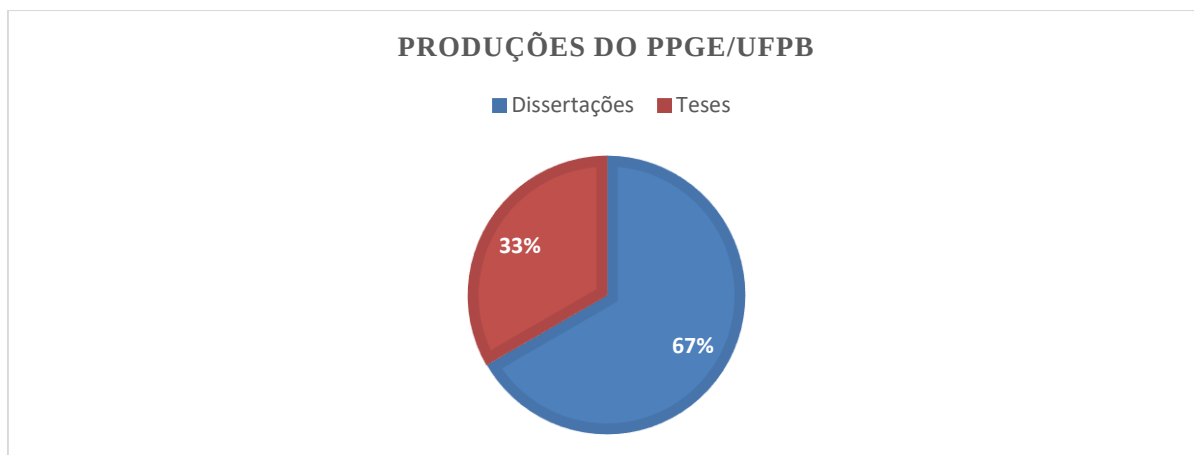
Não obstante, optou-se por estruturar a exposição dos resultados, e a sua discussão em tópicos e subtópicos, organizados na seguinte disposição: 4.1.1 O que vem sendo abordado nas produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB; 4.1.1.1 Quais temas, conceitos e categorias têm sido abordados e o que esses podem indicar?; 4.1.1.2 Quais abordagens e modalidades de pesquisa são empregadas e o que isso explicita?; 4.1.1.3 Quais os vínculos e implicações com os contextos pesquisados e o que isso demonstra?; 4.1.1.4 Quais métodos de investigação e referenciais teóricos são utilizados, e o que eles evidenciam?; 4.1.1.5 Quais as contribuições das produções do PPGE/UFPB ao campo da Extensão Popular?

4.1.1 O que vem sendo abordado nas produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB

Como delineado no Quadro 2, verifica-se um total 21 produções sobre Extensão Popular elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, dentre as quais, constam: 14 dissertações de mestrado (BOTELHO, 2017; BÜHNE, 2016; CANANÉA, 2000; CASTRO, 2015; COSTEIRA, 2016; CRUZ, 2010; DIAS, 2017; FALCÃO, 2014b; MELO, 2004; OLIVEIRA, 2015; PINHEIRO, 2012; RIBEIRO, 2001; SOUSA, 2015; VASCONCELOS, 2016) e 7 teses de doutorado (BARRETO, 2013; BATISTA, 2012; COSTA, 2017; CRUZ, 2015; SANTANA, 2012; SANTOS, 2015; SILVA, 2013), sendo, todas as produções, vinculadas à área da Educação Popular.

No Gráfico 1, contemplasse uma imagem ilustrativa das proporções dessas produções, o que assinala que o maior número de produções sobre Extensão Popular, tem sido desenvolvidas no nível do mestrado, representando cerca de 67% das produções. Não obstante, é importante sinalizar que há um quantitativo relevante de teses, que correspondem a 33% das produções.

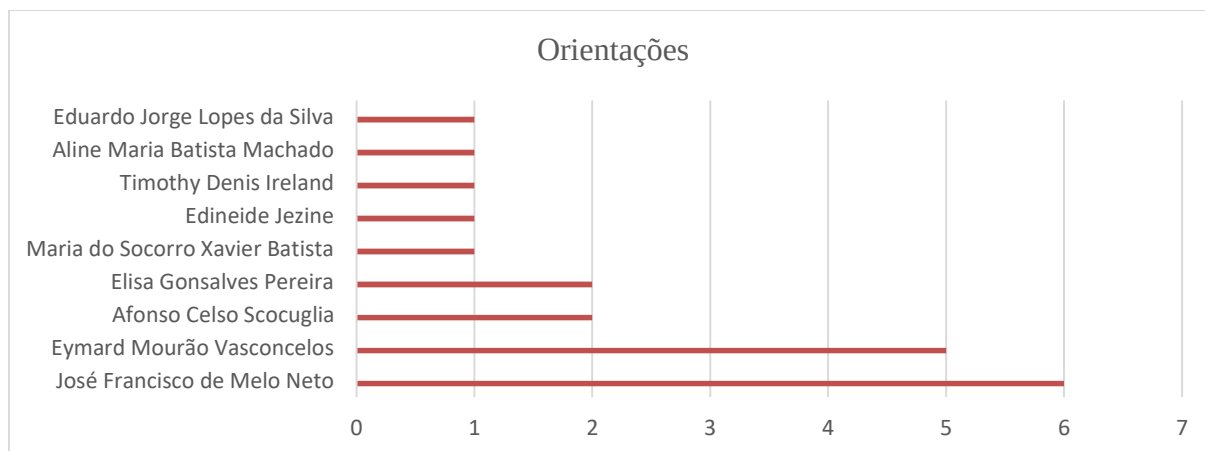
Gráfico 1 – Produções do PPGE/UFPB



Fonte: Resultados da pesquisa.

Entre os/as orientadores/as de tais trabalhos, encontram-se os nomes dos/as seguintes professores/as: José Francisco de Melo Neto, com 6 orientações (CANANÉA, 2000; CRUZ, 2015; FALCÃO, 2014b; PINHEIRO, 2012; SANTANA, 2012; SANTOS, 2015); Eymard Mourão Vasconcelos, com 5 orientações (BARRETO, 2013; BATISTA, 2012; CRUZ, 2010; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2013); Afonso Celso Caldeira Scocuglia, com 2 orientações (DIAS, 2017; MELO, 2004); Elisa Gonsalves Pereira, com 2 orientações (COSTEIRA, 2016; VASCONCELOS, 2016); Maria do Socorro Xavier Batista, com 2 orientações (COSTA, 2017; SOUSA, 2015); Edineide Jezine, com 1 orientação (CASTRO, 2015); Timothy Denis Ireland, com 1 orientação (OLIVEIRA, 2015); Aline Maria Batista Machado, com 1 orientação (BOTELHO, 2017); Eduardo Jorge Lopes da Silva, com 1 orientação (BÜHNE, 2016), informação que pode ser constatada no Gráfico 2.

Nesse tocante, é perceptível a diferença quantitativa de orientações entre os/as docentes do PPGE/UFPB, no quesito relativo às produções sobre Extensão Popular. Como sublinhado anteriormente – mais especificamente em um tópico do terceiro capítulo –, os professores Eymard Mourão Vasconcelos e José Francisco de Melo Neto, que se distinguem como duas grande referências nacionais do debate da Extensão Popular; são, também os dois docentes com o maior número de orientações. No que concerne a isso, o quantitativo de orientações de ambos, somados, representam o equivalente a 52,4% das produções sobre Extensão Popular – ou seja, o correspondete a mais da metade. Conquanto, é pertinente salientar que esses não são os/as únicos/as docentes que têm contribuído na orientação de dissertações e teses abordando sobre a Extensão Popular, como apontado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Especificação do nome dos/as orientadores/as, com ênfase para a quantidade de trabalhos orientados²¹

Fonte: Resultados da pesquisa.

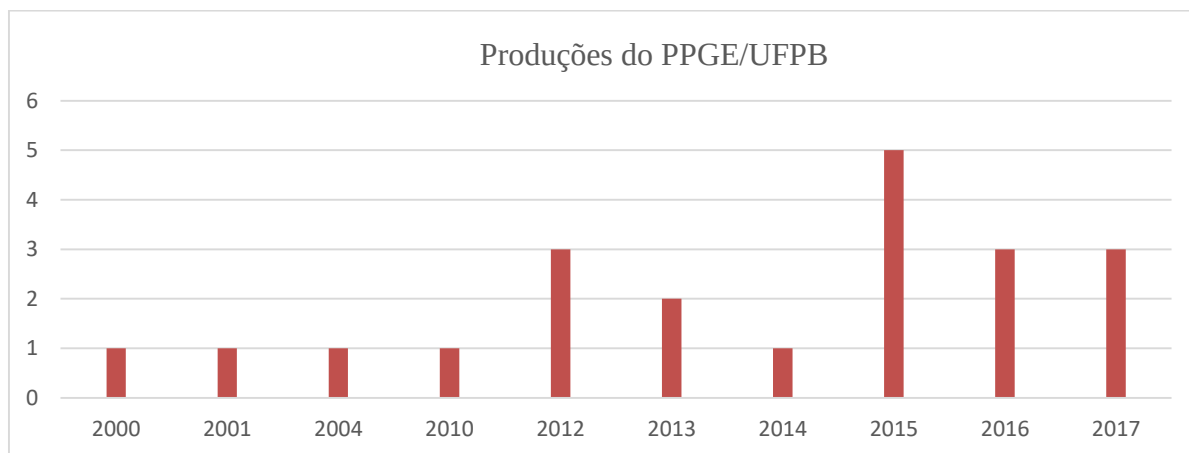
Como pode ser observado, tais dissertações e teses foram produzidas no intervalo de tempo entre os anos 2000 e 2017, encontrando-se, a partir do ano de 2010, um fluxo mais acentuado de trabalhos defendidos, com o número respectivo de 18 produções (BARRETO, 2013; BATISTA, 2012; BOTELHO, 2017; BÜHNE, 2016; CASTRO, 2015; COSTA, 2017; COSTEIRA, 2016; CRUZ, 2010; 2015; DIAS, 2017; FALCÃO, 2014b; OLIVEIRA, 2015; PINHEIRO, 2012; SANTANA, 2012; SANTOS, 2015; SILVA, 2013; SOUSA, 2015; VASCONCELOS, 2016), como constatado no Gráfico 3.

Acontece que, esse fato evidenciado, de um aumento significativo no quantitativo de produções sobre Extensão Popular elaboradas no contexto do PPGE/UFPB, pode ter relação com a própria questão já assinalada anteriormente na presente dissertação, referente ao processo de incremento que o debate a respeito da dimensão da Extensão Universitária assumiu no período entre o final da década de 1990 e ao longo dos anos 2000, incorrendo no surgimento e crescimento do número de eventos tratando acerca desse tema, bem como pelos estudos e pesquisas que foram sendo desenvolvidos paulatinamente. Sobretudo, do ano de 2003 em diante, em que passou-se a contar com a administração do PT no âmbito do Governo Federal, a qual, dentre as várias iniciativas implementadas com a ótica de fortalecer o ensino superior

²¹ A escolha pela exposição de um gráfico, indicando os nomes dos/as docentes orientadores/as de produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB, se deu, em razão da inadequação de outras formas de representação. Por exemplo, pensou-se na possibilidade de apresentar um gráfico associando as produções às suas respectivas linhas de pesquisa, no entanto, pelo fato de, ao longo da história do PPGE/UFPB, esse ter ido se reorganizando e passando a dispor de diferentes denominações de suas linhas de pesquisa, as quais, refletiam o processo de incorporação de campos dotados de especificidades e peculiaridades próprias de cada época; entendemos que seria mais prático nos atermos aos nomes dos/as docentes orientadores/as.

público (e, sobretudo a dimensão da ação social, via Extensão), a retomada do ProExt caracteriza-se como uma contribuição muito importante.

Gráfico 3 – Quantidade de produções do PPGE/UFPB por ano



Fonte: Resultados da pesquisa.

Quadro 5 – Informações relativas à caracterização das produções, com ênfase para autoria, objetivo, natureza da abordagem, modalidade de pesquisa, tipo de pesquisa, procedimento(s) e técnica(s), tema, contexto, método, categoria(s) e referencial teórico²²

Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Botelho (2017)	Analisar a Extensão Popular e a sua relação com as categorias autonomia e participação popular a partir de uma	Qualitativa	Pesquisa participante	Exploratória	Revisão bibliográfica; Análise documental; Observação participante; Entrevista semiestruturada; Análise de conteúdo

²² É importante frisar que, a elaboração deste Quadro, não pretende(u) “verificar” ou indicar quais estudos estão “corretamente” caracterizados, em seus aspectos teórico-metodológicos e conceituais. Ao construir o Quadro, levou-se em conta que existem diferentes interpretações e orientações para a organização metodológica e caracterização das abordagens de pesquisas científicas, uma vez que, diferentes autores/as apresentam suas particularidades e especificações no delineamento metodológico de investigações. Por exemplo: há aqueles/as que não fazem uso da caracterização das pesquisas como “qualitativas” ou “quantitativas”; há aqueles/as que não especificam a modalidade de pesquisa (se essa é uma pesquisa participante, uma pesquisa-ação, entre outras); há aqueles/as que não classificam as pesquisas de acordo com os seus objetivos (sendo essa qualificada como do tipo “exploratória”, “descritiva”, “analítica” ou “explicativa”); há aqueles/as que não fazem uso de um “método” específico/definido, mas que mesclam diferentes perspectivas, inclusive, há aqueles/as que fazem uso de determinadas “técnicas” como “métodos” (como é usual ver com a “análise de conteúdo”); assim como há algumas pessoas que não referem-se a “métodos”, mas utilizam o termo “paradigma”; há aqueles/as que, a exemplo, fazem uso do “materialismo histórico-dialético” como método, outros que o aludem como “referencial teórico”; entre tantas outras possibilidades. Diante disso, com a organização do presente Quadro, não buscou-se se ater a esse tipo de discussão, mas apenas facilitar o processo de identificação, análise e interpretação de como as pesquisas sobre Extensão Popular têm sido estruturadas e desenvolvidas. Nestes termos, a sistematização do respectivo Quadro, buscou guiar-se a partir das orientações metodológicas de Gil (2002), por julgar que essas, coadunam com as de vários/as outros/as autores/as de obras que tratam sobre metodologia científica.

	experiência com hortas urbanas				
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A participação e a autonomia na Extensão Popular	Grupo Horta no Vila, frente desenvolvida pelo Programa de Extensão PINAB/UFPB	Dialética	Extensão Popular; Educação Popular; Agricultura Urbana; Participação; Autonomia	Extensão Universitária; Educação Popular; Extensão Popular
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Dias (2017)	Investigar como se processa o diálogo de saberes nas práticas extensionistas dos projetos de extensão universitária do Centro de Formação de Professores da UFRB que apresentam princípios constituintes da Educação Popular	Qualitativa	Estudo de caso	Exploratória	Análise documental; Revisão bibliográfica; Entrevista semiestruturada; Grupo focal; Observação não participante
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	O diálogo de saberes nas práticas de Extensão	Projeto de Extensão Estudo Etnobotânico e Fitoquímico de plantas do Vale do Jiquiriçá: uma contribuição à recuperação e valorização do conhecimento popular e da biodiversidade regional/ UFRB	Não especificado	Educação Popular; Emancipação; Saber popular; Diálogo; Saberes; Cultura Popular; Extensão Popular	Educação Popular; Paradigmas emancipatórios; Ecologia de saberes
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Costa (2017)	Analisar se o processo de incubação de iniciativas de economia	Qualitativa	Pesquisa social crítica	Não especificado	Entrevista semiestruturada; Rodas de diálogo; Observação participante;

	solidária se constituem em uma metodologia da Educação Popular				Análise documental
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	O processo de incubação de empreendimento solidários	INCUBES/ UFPB	Dialética	Educação Popular; Economia Solidária; Incubação; Autogestão; Autonomia; Emancipação	Educação Popular
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Vasconcelos (2016)	Investigar a função da contação de histórias na construção de ambientes emocionais agradáveis	Qualitativa	Pesquisa participante	Não especificado	Oficinas de formação; Observação participante; Grupo focal
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A contação de histórias	Projeto PalhaSUS/ UFPB	Não especificado	Cultural oral; Arte de contar histórias; Educação Popular; Emocionalidade	Educação Popular; Paradigmas emancipatórios; Educação emocional
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Bühne (2016)	Investigar como os/as educandos/as do Programa Escola Zé Peão fazem uso da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento em suas relações sociais	Qualitativa	Estudo de caso	Descritiva	Levantamento bibliográfico; Observação não participante; Entrevista semiestruturada; Análise de conteúdo
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Uso social da leitura e da escrita	Programa Escola Zé Peão/UFPB	Não especificado	Educação Popular; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Letramento social	Educação Popular; Teoria do letramento
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)

Costeira (2016)	Compreender os significados pedagógicos da abordagem do palhaço cuidador para a formação universitária a partir de uma experiência em Extensão Popular	Qualitativa	Sistematização de experiências e Pesquisa-ação	Não especificado	Revisão bibliográfica; Consulta documental; Grupo focal; Análise de conteúdo
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A formação universitária em saúde na perspectiva do palhaço cuidador	Projeto PalhaSUS/ UFPB	Dialética	Palhaço cuidador; Educação Popular; Diálogo; Amorosidade; Conscientização ; Transformação da realidade; Formação universitária	Educação Popular
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Castro (2015)	Investigar a interface entre a Extensão Universitária e a permanência de estudantes de cursos da área da saúde da UFPB	Quantitativa e Qualitativa	Não especificado	Exploratório e descritivo	Revisão bibliográfica; Formulário online
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Permanência estudantil no ensino superior	Cursos da área da saúde da UFPB	Não especificado	Educação; Universidades Públicas; Extensão universitária; Permanência estudantil; Formação em saúde; Educação Popular; Extensão Popular; Teoria do Espaço Social Global	Extensão Universitária; Educação Popular; Sociologia; Paradigmas emancipatórios
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Sousa (2015)	Analisar como as ações desenvolvidas pelo projeto “A	Qualitativa	Pesquisa de campo	Descritiva e explicativa	Análise documental; Observação participante;

	(re)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB” está repercutindo na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo				Entrevista semiestruturada; Análise de conteúdo
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo	Projeto A (re)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB/UFPB	Não especificado	Educação Popular; Educação do Campo; Currículo; Práticas Contextualizadas; Extensão Universitária; Fortalecimento da relação entre universidade e sociedade; Função social da universidade; Trabalho social	Extensão Universitária; Educação Popular; Educação do Campo
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Oliveira (2015)	Investigar a compreensão dos/as trabalhadores/as-educandos/as da Escola Zé Peão acerca do que eles/as consideram como importante de se aprender	Qualitativa	Não especificado	Exploratória e descritiva	Entrevista semiestruturada; Grupo focal

	para o trabalho e para a vida				
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Aprendizagens consideradas como importantes para o trabalho e a vida	Projeto Escola Zé Peão/UFPB	Materialismo histórico-dialético	Educação; Educação Popular; Competências; Trabalho; Vida	Educação Popular; Teoria Crítica
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Santos (2015)	Vislumbrar como a Extensão Popular contribui na educação de educadores/as do Projeto Tecelendo	Qualitativa	Pesquisa participante	Não especificado	Revisão bibliográfica; Análise documental; Observação participante; Entrevista semiestruturada; Entrevista compreensiva; Análise de conteúdo
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A educação de educadores/as a partir Extensão Popular	Projeto Tecelendo/UFRB	Materialismo histórico-dialético	Extensão Popular; Educação de educadores/as; Experiência; Alteridade; Diálogo	Educação Popular; Extensão Popular; e autores/as que tratam sobre temas como “experiência”, “alteridade” e “diálogo”
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Cruz (2015)	Analisar como a Educação Popular fundamenta um agir crítico em Nutrição	Qualitativa	Pesquisa-ação	Não especificado	Análise bibliográfica; Consulta documental; Observação participante; Entrevista aberta; Grupo de discussão
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	O agir crítico em Nutrição	Programa de Extensão PINAB/UFPB	Dialética	Educação Popular; Nutrição Social; Segurança Alimentar e Nutricional; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Popular em Saúde;	Educação Popular; Educação Popular em Saúde

				Movimentos Sociais Populares; Compromisso social; Participação; Construção compartilhada; Conflito e enfrentamento; Práxis; Interdisciplinaridade	
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Falcão (2014b)	Investigar se a Extensão Popular praticada pelo PIAC com a participação de lideranças do território da Zona da Mata Norte do estado da Paraíba, no Vale do Mamanguape, é uma Extensão que promove a emancipação	Qualitativa	Não especificado	Não especificado	Consulta bibliográfica; Análise documental; Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A emancipação nas práticas de Extensão Popular	PIAC/UFPB	Materialismo histórico-dialético	Extensão Popular; Educação Popular; Participação; Organização; Autonomia; Emancipação	Educação Popular; Extensão Popular; Teoria Geral de Sistemas; Teoria da Complexidade; Teoria da Evolução Humana
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Barreto (2013)	Compreender o significado da espiritualidade para estudantes envolvidos/as com ações de Extensão Popular	Qualitativa	Não especificado	Exploratória	Observação participante; Análise documental
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A espiritualidade nas práticas de	PEPASF/UFPB	Método de Interpretação de Sentidos e	Educação Popular; Extensão	Educação Popular; Educação Popular

	Extensão Popular		Hermenêutica-Dialética	Popular; Espiritualidade; Formação universitária; Educação Popular em Saúde; Acolhimento; Diálogo; Ser mais	em Saúde; entre outros autores do campo da Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Teologia que tratam sobre o tema da espiritualidade
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Silva (2013)	Analisar as contribuições da Psicologia Humanista e da Educação Popular para a atuação no âmbito da atenção primária à saúde	Qualitativa	Pesquisa-ação	Não especificado	Observação participante; Análise documental; Entrevistas semiestruturadas
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Atuação da Psicologia no âmbito da atenção primária à saúde	Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica/ UFPB	Dialética	Educação Popular; Psicologia Humanista; Atenção Primária à Saúde; Educação Popular em Saúde; Práxis psicológica; Multiprofissionalidade; Interdisciplinaridade; Participação; Autonomia; Escuta sensível; Diálogo; Cuidado em Saúde	Educação Popular; Psicologia Humanista
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Pinheiro (2012)	Discutir o papel social da universidade a partir da análise do PIAC/UFPB	Qualitativa	História oral	Não especificado	Observação participante; Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	O papel social da universidade	PIAC/UFPB	Materialismo histórico-dialético	Extensão Universitária; Conscientização ;	Extensão Universitária; Educação Popular

				Autonomia; Eamancipação; Práxis; Transformação social; Universidade Popular	
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Batista (2012)	Analisar a ética nas ações educativas e de cuidado orientadas pela Educação Popular em Saúde com base na experiência de estudantes do PEPASF	Qualitativa	Não especificado	Descritiva e analítica	Observação participante, Grupo focal, Entrevista, Consulta bibliográfica e Análise de conteúdo
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A ética nas ações educativas e de cuidado em saúde	PEPASF/ UFPB	Dialética	Educação Popular; Educação Popular em Saúde; Ética; Formação universitária; Processo educativo; Cuidado em saúde; Formação em saúde	Educação Popular; Educação Popular em Saúde
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Santana (2012)	Analisar quais componentes educativos estão presentes em projetos de Extensão Universitária direcionados à Economia Solidária Popular	Qualitativa	Não especificado	Exploratória	Análise documental; Observação participante; Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A dimensão educativa das ações de Extensão em Economia Solidária Popular	INCUBACOO P/UFRPE; ITCP/UFRJ; ITCP/USP; INCUBES/ UFPB	Materialismo histórico-dialético; Hermenêutica-dialética	Trabalho; Economia Solidária Popular; Educação Popular; Extensão Universitária;	Educação Popular

				Extensão Popular; Totalidade; Práxis; Contradição	
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Cruz (2010)	Analisar o significado da participação estudantil na organização da ANEPOP e as suas contribuições para a formação universitária	Qualitativa	Pesquisa-ação	Exploratória	Observação participante; Análise documental; Grupo focal; Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	O significado da participação estudantil em um movimento social universitário	ANEPOP	Hermenêutica-dialética	Educação Popular; Extensão Popular; Formação universitária; Movimento social universitário; Participação estudantil	Educação Popular; Extensão Popular
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Melo (2004)	Compreender e inventariar o processo de construção do saberes docentes, as intenções, os desafios e os tipos de práticas que constituem o cotidiano profissional de professores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos nas turmas do Programa ALFASOL, no município de Cortês, Zona da Mata Sul de Pernambuco	Qualitativa	Não especificado	Analítica	Observação participante; Entrevista semiestruturada; Análise documental; Grupo focal; Análise de discurso

	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Os saberes da docência presentes na prática pedagógica do Programa ALFASOL	Programa ALFASOL/ UFPE	Fenomenologia	Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas; Formação docente; Cotidiano; Conscientização ; Saberes da docência; Práxis	Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; entre outros autores/as que discutem sobre “formação pedagógica” e “saberes da docência”
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Ribeiro (2001)	Analisar como a formação do/a fisioterapeuta é impactada por uma experiência de Extensão desenvolvida no contexto comunitário	Qualitativa	Não especificado	Não especificado	Observação participante; Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	Formação do/a Fisioterapeuta	Projeto Fisioterapia na Comunidade/ UFPB	Hermenêutica-dialética	Fisioterapia; Formação em Saúde; Formação em Fisioterapia; Atenção Primária à Saúde; Educação em Saúde; Educação Popular; Educação Popular em Saúde; Extensão Universitária; Compromisso social; Cuidado em Saúde; Criatividade; Diálogo	Educação Popular em Saúde
Autor/a	Objetivo da produção	Natureza da abordagem	Modalidade de pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento(s) e técnicas(s)
Cananéia (2000)	Analisar os elementos implicados na construção de uma	Qualitativa	Pesquisa-ação	Não especificado	Análise documental; Observação participante;

	identidade cultural a partir de uma ação extensionista				Entrevista semiestruturada
	Tema	Contexto	Método	Categoria(s) e/ou conceito(s)	Referencial teórico
	A constituição da identidade cultural	Projeto Cabedelo/UFPB (que depois tornou-se Projeto Catarina e posteriormente deu origem à AACC)	Dialética	Extensão Universitária; Cultura; Política Cultural; Cultura Popular; Identidade Cultural	Educação Popular; Sociologia

Fonte: Resultados da pesquisa.

4.1.1.1 Quais temas, conceitos e categorias têm sido abordados e o que esses podem indicar?

Em relação aos temas e aos conceitos que têm sido abordados em tais produções do PPGE/UFPB, figuram: a participação popular e a autonomia, o diálogo de saberes, o processo de incubação de empreendimentos solidários, a contação de histórias, os usos sociais da leitura e da escrita, a formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador, a permanência estudantil no ensino superior e os seus desafios, o projeto político pedagógico para as escolas do campo, as aprendizagens consideradas como importantes para o trabalho e a vida, a educação de educadores/as, a constituição de um agir crítico em Nutrição, a emancipação, a espiritualidade, a atuação da Psicologia na Atenção Primária à Saúde, a função social da universidade, a ética, a dimensão educativa da economia solidária popular, o significado da participação estudantil em um movimento social universitário, os saberes da docência, a formação do/a fisioterapeuta, a identidade cultural.

Quadro 6 – Temas abordados nas produções do PPGE/UFPB

Ano	Tema
2000	Identidade cultural
2001	Formação do/a fisioterapeuta
2004	Saberes da docência
2010	Significado da participação estudantil em um movimento social universitário
2012	Dimensão educativa da economia solidária popular
	Ética
	Função social da universidade
2013	Atuação do/a psicólogo/a
	Espiritualidade
2014	Emancipação
2015	Constituição de um agir crítico em Nutrição
	Educação de educadores/as
	Aprendizagens consideradas como importantes para o trabalho e a vida

	Projeto político pedagógico para as escolas do campo
	Permanência estudantil no ensino superior e os seus desafios
2016	Formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador
	Usos sociais da leitura e da escrita
	Contação de histórias
2017	Processo de incubação de empreendimentos solidários
	Diálogo de saberes
	Participação popular e autonomia

Fonte: Resultados da pesquisa.

Sobre isso, convém assinalar que, pode-se compreender que as dissertações e as teses do PPGE/UFPB que versam sobre a Extensão Popular, explicitam algumas questões, entre as quais, notabilizam-se que, na Extensão Popular, estuda-se não com a perspectiva exclusiva de se angariar títulos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação, nem muito menos, pesquisa-se um tema por esse estar em alta (ou “na moda”, como muitas pessoas costumam mencionar), e não busca-se construir conhecimentos de forma descontextualizada, dissociada da realidade multifacetada, na medida em que todas as produções analisadas, tratavam de temáticas alinhadas com questões concretas, e não elocubrações idealistas.

O que assinala que são os contextos em que o trabalho social da Extensão Popular se estabelece – a partir dos seus desafios, possibilidades, percalços, limites e potencialidades – que irão provocar inquietações e questionamentos, mobilizar reflexões e desvelar problemas que poderão ser aprofundados com a realização de estudos e pesquisas, como pode ser constatado no seguinte excerto retirado da tese de Cruz (2015):

[...] A pergunta geradora e os objetivos do estudo nasceram do movimento de construção do PINAB, em seu processo dinâmico e contraditório. O problema de pesquisa consiste de uma dimensão constituinte da experiência em estudo, que não está necessariamente em debate aberto e explícito, mas constitui efetivamente algo sempre presente na ação cotidiana desses atores, inclusive do pesquisador (CRUZ, 2015, p. 55-56).

Já entre os conceitos utilizados, encontram-se: educação popular, extensão popular, extensão universitária, educação popular em saúde, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação em saúde, educação alimentar e nutricional, universidade pública, currículo, agricultura urbana, cultura, política cultural, teoria do espaço social global, nutrição social, fisioterapia, formação em fisioterapia, psicologia humanista, atenção primária à saúde, segurança alimentar e nutricional, movimentos sociais populares, formação universitária, formação em saúde, formação docente, educação de educadores/as, letramento social, cultura oral, interdisciplinaridade, multiprofissionalidade, espiritualidade, emocionalidade, incubação de empreendimentos econômicos solidários, palhaço cuidador, permanência estudantil,

competências, função social da universidade, relação universidade-sociedade, saberes da docência, universidade popular e movimento social universitário.

Na trabalho de dissertação de Oliveira (2016) – em que ela estudou a compreensão dos/as trabalhadores/as que integram (como educandos/as) o Projeto Escola Zé Peão, a respeito dos saberes considerados por eles/as, como importantes de serem aprendidos para o trabalho e a vida –, a pesquisadora relata que, entre os desafios que se sobressaíram para efetuação de seu estudo, especialmente no tocante a forma que os “conceitos” delineados eram trabalhados. Assim, destacou-se como uma questão fundamental, a necessidade de reorganizar e resignificar a sua própria relação e abordagem do fenômeno, porventura de que:

[...] compreendemos que trabalhando dessa forma, tentando encaixar a realidade em conceitos, estávamos fazendo um trabalho inverso ao proposto pela abordagem Materialista Histórico-Dialética. A realidade, o concreto, o que foi obtido com as entrevistas era diferente daquilo que imaginávamos. Portanto, o movimento não deveria ser o de enquadrar as respostas dos educandos nos conceitos mencionados, mas o de compreender o que eles consideram importante aprender e os motivos pelos quais pensam dessa forma, levando em consideração os condicionamentos sócio-históricos, que estão imbricados nas subjetividades dos sujeitos da pesquisa, para depois analisar as ressonâncias desse movimento para a Escola. Os conceitos, nessa perspectiva, surgem da realidade e não o contrário, pelo menos não deveriam. Pode haver uma interlocução com as categorias teóricas já existentes, mas não devemos perder de vista que a realidade é o nosso ponto de partida. Na abordagem Materialista Histórico-Dialética não são nossas ideias que definem aquilo que existe, é a realidade que colabora para a construção de conceitos, sem ela não faz sentido à existência desses (OLIVEIRA, 2016, p. 52).

Dentre as categorias e as dimensões trabalhadas nas respectivas produções sobre Extensão Popular produzidas no contexto do PPGE/UFPB, encontram-se: alfabetização, cultura, ética, cuidado, formação, interdisciplinaridade, multiprofissionalidade, espiritualidade, emocionalidade, diálogo, autonomia, participação, emancipação, conscientização, práxis, transformação da realidade social, compromisso social, saber popular, amorosidade, saberes, cultura popular, trabalho, cotidiano, vida, construção compartilhada, conflito e enfrentamento, autogestão, organização, experiência, alteridade, acolhimento, ser mais, práticas contextualizadas, trabalho social, criatividade, identidade cultural, processos educativos, práticas pedagógicas, totalidade, contradição.

Para melhor especificar, dentre as muitas categorias trabalhadas na produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB, e a forma como essas são mobilizadas, pode-se ilustrar:

a) como as categorias *participação popular* e *autonomia* se desdobram na experiência de uma horta comunitária construída em uma Unidade de Saúde da Família, fruto da colaboração entre o Programa de Extensão PINAB/UFPB e uma USF (BOTELHO, 2017);

b) como se desenvolve o *diálogo de saberes* em iniciativas extensionistas desenvolvidas pelo Centro de Formação de Professores da UFRB, e em especial a partir do Projeto de Extensão Estudo Etnobotânico e Fitoquímico de plantas do Vale do Jiquiriçá: uma contribuição à recuperação e valorização do conhecimento popular e da biodiversidade regional (DIAS, 2017);

c) como a dimensão da *espiritualidade* tem se desenvolvido em estudantes extensionistas que participam do PEPASF/UFPB (BARRETO, 2013);

d) de que maneira a *ética* se constitui nas práticas educativas e de cuidado orientadas pela Educação Popular em Saúde, tendo como base a experiência de estudantes extensionistas que participam do PEPASF/UFPB (BATISTA, 2012).

De modo a ilustrar como pode se dar a forma de escolha das categorias de estudo na Extensão Popular, a tese de doutoramento de Santos (2015) é exemplar, ao indicar uma das maneiras que tais categorias podem emergir de acordo com a inserção na realidade que se estuda e no próprio processo relacional do/a pesquisador/a com o que se está estudando:

A partir das análises das primeiras entrevistas, percebi que os educadores apontavam para as contribuições da Extensão Popular no “Tecelendo” com muita facilidade. Traziam em suas falas, também, a participação na Extensão Popular como diferencial do processo educativo do qual faziam parte na Universidade. No geral, comparavam-se aos colegas de curso que não participavam da extensão e observavam o quanto estes se mantinham distantes da “realidade” e do aprofundamento da relação entre teoria e prática. No que diz respeito aos elementos que identificavam como contribuição da Extensão Popular no “Tecelendo”, destacaram como relevantes no processo o aprendizado do *diálogo*, do *trabalho coletivo*, do *olhar para si e para o outro*, da *autonomia*. Com a emergência das categorias, passei à análise dos diversos documentos do “Tecelendo”, procurando identificar elementos que indicassem o movimento de ensino inerente ao processo. As categorias providas das entrevistas também contribuíram para meu movimento de observação participante, visto que não me permitiriam mais estar tão solta na rotina diária do “Tecelendo” (SANTOS, 2015, p. 62, grifos nossos).

A esse respeito, tendo como base o legado freiriano, Calado (2008) destaca que, dentre as muitas expressões e categorias trabalhados por Paulo Freire, figuravam: diálogo, conscientização, educação libertadora, educador-educando, círculos de cultura, palavra geradora, universo vocabular, pedagogia do oprimido, práxis pedagógica, vocação ontológica, inédito-viável, ser de esperança, ser relacional, inconclusão, ser para si, mundo da cultura, utopia, entre muitas outras.

Já no campo da Educação Popular, no tocante às categorias que comumente são utilizadas, de uma forma mais geral, após uma pesquisa junto a educadores/as e uma profusa revisão bibliográfica em produções da área, Melo Neto (2015) indica que foi observada a incidência das seguintes categorias: alfabetização, amorosidade, autogestão, campo/rural, cidadania, classe social, coletivo, compromisso político, comunicação, consciência, construção

do sujeito, cooperação, criatividade, crítica, cultura, democracia, dialética, diálogo, desenvolvimento humano, emancipação, empoderamento, esperança, experiência, existência, ética, felicidade, gênero, humano, humanidade, identidade, ideologia, igualdade, incentivo ao conhecimento, justiça, liberdade, luta, metodologia própria, movimento, mudança, multicultural, mundo, necessidade, oprimido, opressor, participação, pensamento, popular, povo, política, prática, práxis, produção, processo, racionalidade, realidade, ressocialização, saberes, teoria e prática, trabalho, transformação, transitoriedade e subjetividade.

Não obstante, como referido por Melo Neto (2015) em seus estudos filosóficos sobre uma possível ontologia da Educação Popular e, se nessa concepção político-pedagógica poderiam ser encontrados entes ditos “universais”, o mesmo chegou à conclusão de que, a *cultura*, o *trabalho*, o *diálogo*, a *crítica*, a *práxis*, a *igualdade*, o *compromisso político*, a *liberdade* e a *emancipação* seriam qualidades próprias de qualquer proposta que se considere de vocação popular.

4.1.1.2 Quais abordagens e modalidades de pesquisa são empregadas e o que isso explicita?

Como pode ser observado, nas dissertações e teses sobre Extensão Popular produzidas no âmbito do PPGE/UFPB, a totalidade dos estudos são de cunho qualitativo (n= 21). Ainda assim, foi verificada a presença de um estudo caracterizado como de caráter quantitativo e qualitativo.

A esse respeito, ao analisar o estudo dissertativo de Botelho (2017) – em que esse autor buscou analisar uma experiência de Extensão Popular, e a sua relação com a dimensão da *autonomia* e com a categoria *participação popular* –, ao levar em consideração os nuances por ele investigados, percebe-se que dificilmente uma abordagem estritamente quantitativa lograria êxito em seus objetivos. Nesse tocante, é relevante deixar que o autor fale com as suas próprias palavras:

[...] o estudo quantitativo costuma seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento; além disso não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente não emprega instrumental para análise dos dados. Fazemso esta opção, pois sou da opinião de que a abordagem qualitativa se opõe ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências (BOTELHO, 2017, p. 29).

Não obstante, uma outra amostra relevante de tais especificidades, pode ser verificada na tese de Barreto (2013), a qual ela objetivou compreender o significado da noção de

espiritualidade presente na percepção de extensionistas com experiências em práticas de Extensão Popular. Em acordo com esa autora:

Na perspectiva de encontrar o encaminhamento investigativo que tentasse se aproximar da minha proposta investigativa e dos objetivos do estudo, percebi que a concepção qualitativa demonstrou-se mais adequadas às minhas intenções, [...]. Assim, a pesquisa qualitativa delineou-se como mais pertinente ao itinerário da pesquisa, porque a percepção do significado da Espiritualidade, na formação universitária preconizada pela Educação Popular, voltadas para os estudantes, foi se dando ao longo de minha inserção no contexto investigativo [...] (BARRETO, 2013, p. 39).

Em sua tese para o doutorado, Batista (2012) propôs-se em estudar a dimensão da *ética*, presente nas práticas de cuidado em saúde desenvolvidas por estudantes em processo de formação, os quais atuam em um projeto de Extensão Popular. Para tanto, a autora fez uso de uma abordagem qualitativa, e esclarece a sua escolha, justificando que:

A opção por esse tipo de pesquisa deveu-se ao fato de considerarmos a referida metodologia como um caminho adequado para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que pretendemos trabalhar com aspectos subjetivos que fazem parte da vivência dos atores participantes, inseridos em um contexto social (BATISTA, 2012, p. 25).

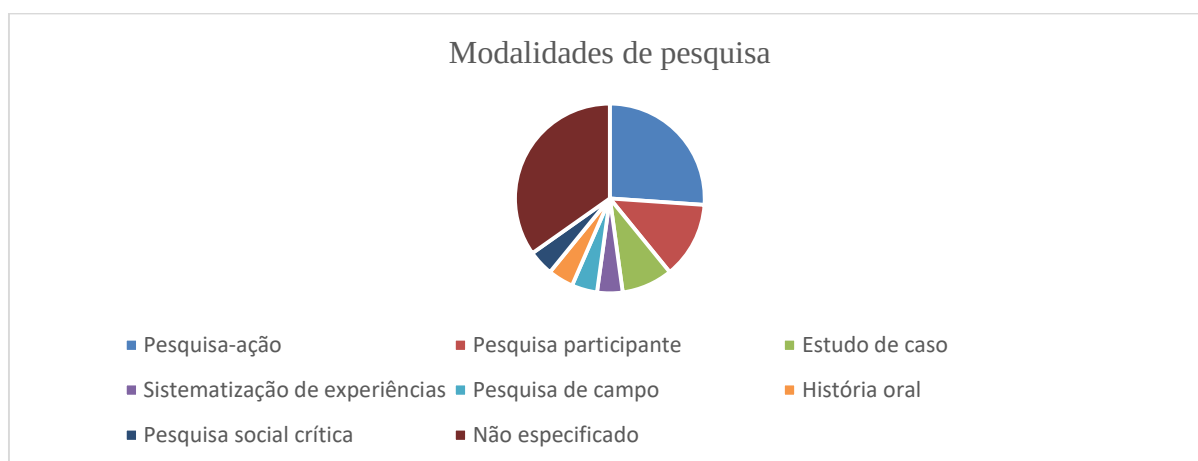
Sobre essa predominância da constituição de investigações qualitativas no âmbito do PPGE/UFPB, isso possivelmente tem relação com a especificidade dos fenômenos estudados, que demandam uma necessidade maior de aprofundamento teórico-analítico, em virtude da relação que esses possuem entre os seus aspectos objetivos e subjetivos, os quais a partir de uma abordagem exclusivamente quantitativa, possivelmente não seriam inteligíveis em sua profundidade e fecundidade.

Ademais, a pesquisa no âmbito das ciências humanas (especialmente a pesquisa educacional) apresenta especificidades que demandam uma necessária ressignificação do paradigma científico tradicional de caráter positivista – marcado por um esquema rígido, mecanicista, linear e causalista –, em que o fato investigado é algo imutável e passível de testes, em decorrência de sua verificação e comprovação empírica.

Não obstante, assinala-se que, tal questão de predominância de perspectivas de cunho qualitativo, não denota uma ideia de oposição entre tais abordagens, mas a compreensão da singularidade presente em diferentes fenômenos, e a definição do que se pretende captar ou desvelar com a realização de determinadas investigações. O que, é claro, também tem relação com as características metodológicas e epistemológicas assumidas predominantemente nas produções do PPGE/UFPB, o qual possui uma significativa tradição de desenvolvimento de pesquisas sociais – como pode ser constatado em seguida.

Destarte, ao debruçar-se na análise acerca das modalidades das pesquisas sobre Extensão Popular, que foram desenvolvidas no PPGE/UFPB, constata-se o emprego da Pesquisa-Ação (n= 6), da Pesquisa Participante (n= 3), do Estudo de Caso (n= 2), da Sistematização de Experiências (n= 1), da Pesquisa de Campo (n= 1), da História Oral (n= 1) e da Pesquisa Social Crítica (n= 1). Ademais, é importante sublinhar que, também houveram produções que não especificavam a modalidade de pesquisa (n= 8).

Gráfico 4 – Modalidades de pesquisa das produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB



Fonte: Resultados da pesquisa.

Nessa acepção, constata-se uma inclinação pela adoção de modalidades de pesquisa de caráter participativo, que pressupõem um envolvimento ativo do/a pesquisador/a com o contexto e/ou grupo pesquisado, como é o caso da Pesquisa-Ação, da Pesquisa Participante e da Sistematização de Experiências – que são três modalidades de pesquisa social que destacam-se, justamente, pela valorização da construção de conhecimentos a partir da imersão e do confronto com a realidade concreta, em sua dinamicidade. Ao olhar para essas pesquisas em conjunto, elas representam cerca de 47,6% dos estudos analisados.

Por esse ângulo, dentre as produções do PPGE/UFPB, evidencia-se a pesquisa de doutoramento de Cruz (2015), em que, a partir de uma Pesquisa-Ação junto à experiência do Programa PINAB (o qual atua no contexto de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica), o mesmo buscou desvelar como a Educação Popular fundamentava as bases teóricas e práticas para um *agir crítico* no campo da Nutrição.

Tal estudo, é resultado da experiência e da implicação de seu autor com a construção e o desenvolvimento da iniciativa em foco (a experiência do Programa PINAB) desde o seu início, ainda no ano de 2007. Assim, ao situar a sua modalidade de investigação, o autor assinala

que, “esta é uma pesquisa-ação, exatamente porque nasce dessas questões vivenciadas nas práticas, bem como de saberes construídos coletivamente em processos de ação-reflexão” (CRUZ, 2015, p. 48).

Em continuidade, o supracitado autor caracteriza a realização dessa investigação da seguinte forma:

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, porquanto foi organizada a partir do concreto vivido na experiência da construção e do desenvolvimento do PINAB. Sua estruturação derivou do próprio desenrolar da ação e do diálogo permanente de seus protagonistas nesse processo. As atitudes e os conhecimentos dos sujeitos da experiência do PINAB contribuíram para delinear a pergunta de pesquisa e as opções metodológicas para buscar as respostas [...] (CRUZ, 2015, p. 55).

Isto posto, a partir da análise da tese de Cruz (2015), verifica-se a presença de alguns aspectos importantes de serem devidamente evidenciados, que são fundamentais à Pesquisa-Ação: a) o mergulho na realidade concreta como fator preponderante; b) o processo de construção coletiva e o desenvolvimento da ação social; c) a busca pelo envolvimento e a incorporação da participação dos sujeitos, tendo o diálogo como pressuposto basilar; d) a reflexão sobre a experiência e a valorização dos saberes oriundos da prática.

No entanto, é essencial salientar que, esse processo, não se dá livre de conflitos e contradições, pois como indicado por Cruz (2015, p. 314):

Há de se ponderar que, nessa ação coletiva, outro tipo de conflito que pode surgir é entre as pessoas. Isto porque o diálogo não é um processo de “conversa fiada”, tampouco “fala que eu te escuto”, nem mesmo uma “via de mão dupla”. É um compartilhar de saberes onde também ocorrem confrontos de interesses, de conhecimentos e objetivos.

De acordo com Melo Neto (2003b), a Pesquisa-Ação não caracteriza-se como uma simples forma de pesquisa, em que o/a investigador/a busca “conhecer” uma dada realidade social. Nos moldes defendidos por esse autor, a Pesquisa-Ação é um tipo de investigação que empenha-se em desfazer as dicotomias entre *conhecimento* e *ação*. Em outras palavras, busca-se conhecer para melhor intervir sobre o problema da realidade em questão, almejando transformá-la. Como essa é uma pesquisa que se realiza em contextos de vivência coletiva e trabalho social, prima-se pelo envolvimento dos sujeitos ou da comunidade em que a investigação desenrolasse, estimulando e promovendo a participação popular, concebendo-os/as como coparticipes do processo de construção do conhecimento e da ação social subsequente.

Na compreensão de Melo Neto (2003b), a Pesquisa-Ação é um modo de pesquisar dotado de uma base política explícita, a qual:

[...] não busca e nem tem como objetivo qualquer inclusão no modelo de sociedade dominante – a capitalista. O desejo político deste tipo de procedimento metodológico de pesquisa é a busca por um outro estilo de viver, para além da sociedade capitalista e que por esta abordagem investigativa, torna-se possível o encontro com algum outro exercício (MELO NETO, 2003b, p. 194).

No tocante à Sistematização de Experiências, como exemplo de tal abordagem, pode-se destacar a dissertação de Costeira (2016), que entre um dos seus intuitos mobilizadores, estava a pretensão de realizar a sistematização da experiência do Projeto de Extensão PalhaSUS, no qual, esse autor, atua desde a sua fundação, em 2012, sendo, inclusive, delineador da concepção do projeto muito antes de sua criação.

A realização da Sistematização de Experiências, segundo Costeira (2016), permitiu-lhe debruçar-se teoricamente na reflexão sobre os caminhos, as dificuldades e os resultados do projeto, sem distanciar-se das suas ações, contando com a participação do restante dos/as integrantes do projeto ao longo de todo o processo – para tanto, utilizou como recurso, a técnica do grupo focal.

Em acordo com esse autor, a escolha pela modalidade da Sistematização de Experiências, deu-se em razão de que, fazia-se necessário:

Ampliar a compreensão sobre o PalhaSUS para pensar a continuidade das suas ações, e por observar a minha implicação com esta realidade, bem como a participação dos integrantes do projeto nas avaliações e tomadas de decisão. [...] Ou seja, o processo caracterizado por uma sistematização de experiência passa a ter envolvimento dos bolsistas extensionistas e do colegiado gestor, composto por todos os membros ativos do projeto, tanto numa contribuição importante ao processo de análise da pesquisa, como na reflexão das decisões que precisavam ser tomadas pelo projeto no curso da investigação (COSTEIRA, 2016, p. 19).

Ao se tratar da Sistematização de Experiências, Jara (2012) a considera como uma modalidade de construção de conhecimento de viés crítico e transformador, que tem na reflexão sobre as práticas e as lutas sociais, a sua matriz geradora de saberes. Por essa razão, o processo de sistematização só pode ser efetuado pelos sujeitos que viveram e estiveram mergulhados na experiência alvo da sistematização. Isto é, a Sistematização de Experiência é uma forma que viabiliza aos sujeitos, refletirem e teorizarem sobre a sua própria prática, produzindo saberes e interpretações sem precisar recorrer às maneiras hegemônicas de se produzir conhecimento.

Dito isso, Jara (2012) conceitua a Sistematização de Experiências da seguinte forma:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido do processo nelas vivido: os diversos fatores que intervieram, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo. A Sistematização de Experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativas que possibilitam apropriar-se

criticamente das experiências vividas (seus saberes e sentimentos), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora (JARA, 2012, p. 84).

Em relação à modalidade da Pesquisa Participante, a tese de Santos (2015) ilustra bem esse tipo de abordagem, uma vez que, para investigar como a Extensão Popular poderia contribuir na educação dos/as educadores/as do Projeto Tecelendo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ela buscou envolver como sujeitos da pesquisa, os/as educadores (estudantes de licenciatura e pessoas da comunidade que haviam iniciado sua participação como educandos/as, e que, depois tornaram-se educadores/as) que vivenciaram e contribuíram no processo de construção e reconstrução contínua do projeto.

De modo que, seu processo de coleta dos dados, deu-se no decorrer dos anos de 2013 e 2014, em variados momentos, emergindo diferentes dilemas pessoais (de cada indivíduo) e grupais em sua trajetória investigativa – estando ela imersa juntamente com os/as educadores e educandos/as nos trabalhos do projeto, em virtude de que, a pesquisadora também compunham parte da equipe coordenadora do referido projeto (SANTOS, 2015).

Na interpretação dessa autora, esse tipo de modalidade de investigação, pressupõe que:

[...] o ponto de partida da pesquisa participante dev estar situado em uma perspectiva da realidade social tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Por isso mesmo, deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes. Além disso, os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica; é a interação orgânica dos acontecimentos de tal dimensão que, em boa medida, explica as dimensões e as interações do chamamos de uma realidade social (SANTOS, 2015, p. 59).

Ademais, essa pesquisadora acrescenta que:

Outro elemento marcante da pesquisa participante é que ela nos convida a uma relação sujeito-sujeito, uma vez que todas as pessoas e culturas são fontes originais de saber. Dito isso, então não há sobreposição de saberes, tampouco sujeito mais ou menos importante. Além disso, há a busca constante de um caminhar conjunto entre teoria e prática. Nessa concepção de pesquisa, o processo de investigação é também valorizado em seus aspectos educativos (SANTOS, 2015, p. 59).

Para Brandão (2006) e Brandão e Borges (2007), as “pesquisas participantes”, em geral, têm sido desenvolvidas no âmbito de diferentes experiências de ação social que desenrolam-se junto a determinados grupos, movimentos ou comunidades populares. Usualmente, essas iniciativas investigativas se dão de modo articulado com o processo prático e cotidiano de tais movimentos, bem como assumem uma identificação com a bandeira de luta dos coletivos em questão, exprimindo a premência de se criar espaços que possibilitem a produção compartilhada

de conhecimentos, superando a visão reducionista que tem nos contextos de pesquisa e nos seus sujeitos reais “objetos” da investigação.

Na interpretação de Brandão e Streck (2006), a Pesquisa Participante, em sua efetuação, tem transitado entre instituições acadêmicas e movimentos sociais populares, manifestando-se a partir de:

[...] um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Mais do que proceder com a organização hierárquica do conhecimento tendo como base padrões e valores exaltados como “ideais”, as modalidades de pesquisas participativas dedicam-se a envolver os diferentes sujeitos em um intenso e dinâmico exercício de construção e reconstrução de saberes, fundado na compreensão de que todos os seres humanos e suas culturas, sem exceção, são mananciais primordiais e abundantes de saberes (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Em relação às produções do PPGE/UFPB analisadas, as quais não apresentavam especificação sobre o tipo de modalidade de pesquisa adotada; constata-se que essas, representavam cerca 38% das pesquisas analisadas, o que pode ser considerado como um número expressivo.

Ocorre que, a princípio, tal ausência causa certa estranheza, na medida em que, a definição da modalidade da pesquisa que se pretende desenvolver, está diretamente articulada com a orientação da escolha das técnicas e instrumentos de pesquisa, assim como na orientação relativa aos aportes e pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que serão adotados e, empregados para a consecução da respectiva investigação. Incidindo, sobretudo, na própria intencionalidade da pesquisa; na medida em que, as formas de elaboração, estruturação, organização, efetuação de um estudo, não se dão de forma “neutra” e totalmente isenta de interesses, muito menos pode ser tomado e utilizado de forma indistinta e livre do conjunto de teorias que lhe subjazem.

Por exemplo, ao assinalar que a sua investigação trata-se de uma Pesquisa-Ação, desponta de forma nítida quais técnicas, métodos e fundamentos se alinham com tal perspectiva de estudo. Ademais, essa especificação serve para que fique inequívoco que o estudo se refere a um determinado tipo de investigação e não outra – como saber (e avaliar o desenvolvimento

trabalho em vista de qualifica-lo) se o que estou desenvolvendo se trata de uma Pesquisa-Ação e não de uma Etnografia? Haja visto que tais modalidades de pesquisa apresentam finalidades expressivamente distintas. Inclusive, para alguns/algumas autores/as, modalidades de pesquisa, tais como a Pesquisa Participante e a Pesquisa-Ação, não se referem a mesma coisa. Embora algumas pessoas concebam como perspectivas similares. Nesse sentido, é relevante sublinhar que, no âmbito da pós-graduação, tais confusões ainda são observadas e um tanto corriqueiras. Entretanto, esse é justamente o lugar para que tais dúvidas sejam sanadas.

É evidente que tal questão da definição da modalidade de pesquisa não trata-se de uma regra obrigatória, ou de uma diretriz rigidamente imposta; mas, talvez, a não especificação do tipo de modalidade de pesquisa, tenha sua relação com o próprio entendimento e/ou orientação do/a pesquisador/a, que, ao definir o tipo de abordagem, o método e as técnicas que serão utilizadas na realização de sua pesquisa, não identifica como necessário especificar a modalidade da investigação.

Em um outro caminho, é pertinente destacar que, também verificou-se um estudo que assinalou fazer uso de duas modalidades diferentes de pesquisa. Nesse caso, Costeira (2016) pontua que seu estudo dissertativo caracterizou-se tanto como uma Sistematização de Experiências, quanto como uma Pesquisa-Ação. Em suas palavras:

Para tanto, foi escolhida a proposta metodológica [...] conhecida como sistematização de experiência, englobando três frentes, sendo elas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e grupo focal. Constitui-se ainda de uma memória educativa do autor, e dada a aproximação do processo de investigação, e implicação, caracterizou-se como uma pesquisa-ação (COSTEIRA, 2016, p. 5).

Aqui, surge um aspecto curioso, que é relativo à ênfase dada à “aproximação” do pesquisador para com o fenômeno estudado, bem como de sua “implicação” com o mesmo. Tais questões, como assinalara Melo Neto (2002b), são realmente fundamentais à Pesquisa-Ação, em que, para que se desenvolva tal modalidade de investigação, é crucial que o/a pesquisador/a possua uma relação preexistente com o grupo ou movimento que se pretende estudar. Não sendo essa relação e aproximação uma mera formalidade de viés utilitário. A implicação do/a pesquisador/a com a respectiva experiência estudada e o trabalho social nela desencadeado é algo medular para a proposta da Pesquisa-Ação.

No entanto, é significativo destacar que, na proposta da Sistematização de Experiências, como delineado por Jara (2012), a “aproximação” e a “implicação” do/a investigador com o objeto em foco no seu estudo, também é crucial. Haja visto que, um dos pressupostos dessa metodologia, é justamente que o/a pesquisador faça parte do grupo de sujeitos construtores da

experiência alvo da sistematização. Ou seja, a tarefa da sistematização de experiências, só pode ser realizada por aqueles/as que estão envolvidos/as e engajados/as com a prática analisada.

Sendo assim, poderia se dizer que, a Sistematização de Experiências e a Pesquisa-Ação são denominações diferentes para um mesmo tipo de modalidade investigativa? Ou será que tais propostas expressam concepções dotadas de especificades e peculiaridades que, ora aproximam-se, ora distanciam-se?

É possível afirmar que, a Pesquisa-Ação trata-se de uma pesquisa em ato – que se efetua de forma sincrônica e expressa uma noção de movimento, de algo que ocorre simultaneamente. E, que, a Sistematização de Experiências refere-se à análise reflexiva-crítica sobre uma experiência que já ocorreu – lançando-se, portanto, um olhar diacrônico sobre um fenômeno ou evento pretérito, que visa-se apreender criticamente após a sua concretização.

Levando em consideração noções de “objetivo” e “intencionalidade” de algumas dessas modalidades de pesquisas, é muito difícil de conseguir fechar algum tipo de consenso relativo às diferenciações entre a Pesquisa Participante e a Pesquisa-Ação – como já delineado na presente dissertação, em um tópico do terceiro capítulo. Tal questão é resultado do próprio processo de gênese de tais abordagens, as quais foram surgindo de diferentes formas, em diferentes contextos, sendo desenvolvidas por sujeitos diversos, com objetivos e intencionalidade variadas, mas, ainda assim, resguardando aspectos comuns.

Sobre essa questão, a tese de doutoramento de Santos (2015) retrata aspectos muito interessantes desse imbricamento e diferenciação, tendo como base a sua experiência investigativa e os seus conflitos entre “papeis”:

Assumir a pesquisa participante não foi tarefa das mais fáceis porque em muitos momentos ela se confunde com a pesquisa-ação metodologia assumida no “Tecelendo”). Muitas vezes o pesquisador se confunde com o grupo e com o contexto. Assumir-me pesquisadora tendo como objeto de estudo o “Tecelendo” e seus processos de educação de educadores foi como me ver a um passo de escorregar em um precipício (e escorreguei diversas vezes). Um dos maiores desafios é descolar do papel de educadora e coordenadora do grupo e assumir efetivamente o lugar da pesquisadora. Da mesma forma que é tão necessário afastamento, é também necessário aprender a medi-lo, senti-lo, arriscar-se em passos e distâncias até que o pesquisador e também sujeito do grupo possa estar em um lugar que seja distante o suficiente para dirimir os conflitos dos papeis de dentro do grupo e, ao mesmo tempo, não tão distante a ponto de se tornar apartado do grupo do qual faz parte. Em suam, um garnde desafio! (SANTOS, 2015, p. 59-60).

Tudo isso, de certo modo, pode ocasionar em possíveis confusões metodológicas para os sujeitos que já vêm atuando, e que têm se iniciado no contexto da pesquisa em Extensão Popular, incorrendo na adoção de determinadas modalidades de pesquisa sem a sua devida compreensão teórico-conceitual e operacional. Podendo recair na caracterização de seus

estudos de forma genérica e incipiente, recorrendo a determinadas “nomenclaturas” quase que como uma panaceia.

Fato que também pode estar relacionado com o expressivo número de estudos que não especificaram as modalidades de pesquisa. Na medida em que, os/as diferentes autores possuem entendimentos distintos sobre os limites de diferenciação entre a Pesquisa Participante e a Pesquisa-Ação, tendo, ainda, aqueles/as que as concebem como sinônimos de um mesmo procedimento; há pesquisadores/as (principalmente os/as que estão iniciando no âmbito da pós-graduação), que não sentem-se devidamente seguros/as em assinalar que a sua investigação trata-se de uma Pesquisa Participante, em razão de que, de repente, algum/alguma outro/a interlocutor/a pode indicar que, tal definição seria um equívoco, pois aquele estudo claramente se tratava de uma outra coisa, segundo “a compreensão de um determinado autor”.

Esse tipo de situação, no âmbito acadêmico, é deveras comum e, a depender da circunstância, pode ocasionar em episódios improfícuos. Em minha experiência na pós-graduação, era recorrente em conversas com alguns/algumas colegas, a partilha de relatos de casos vexatórios e de debates infrutíferos decorrentes de acontecimentos dessa espécie. Por isso, é muito importante que os/as pesquisadores/as do campo da Extensão Popular se apropriem cada vez mais, de forma crítica, do debate sobre as abordagens científicas, modalidades e métodos de pesquisa, em vista de qualificar, no âmbito técnico-científico de suas ações, assim como no aprimoramento contínuo do próprio processo investigativo.

4.1.1.3 Quais os vínculos e implicações com os contextos pesquisados e o que isso demonstra?

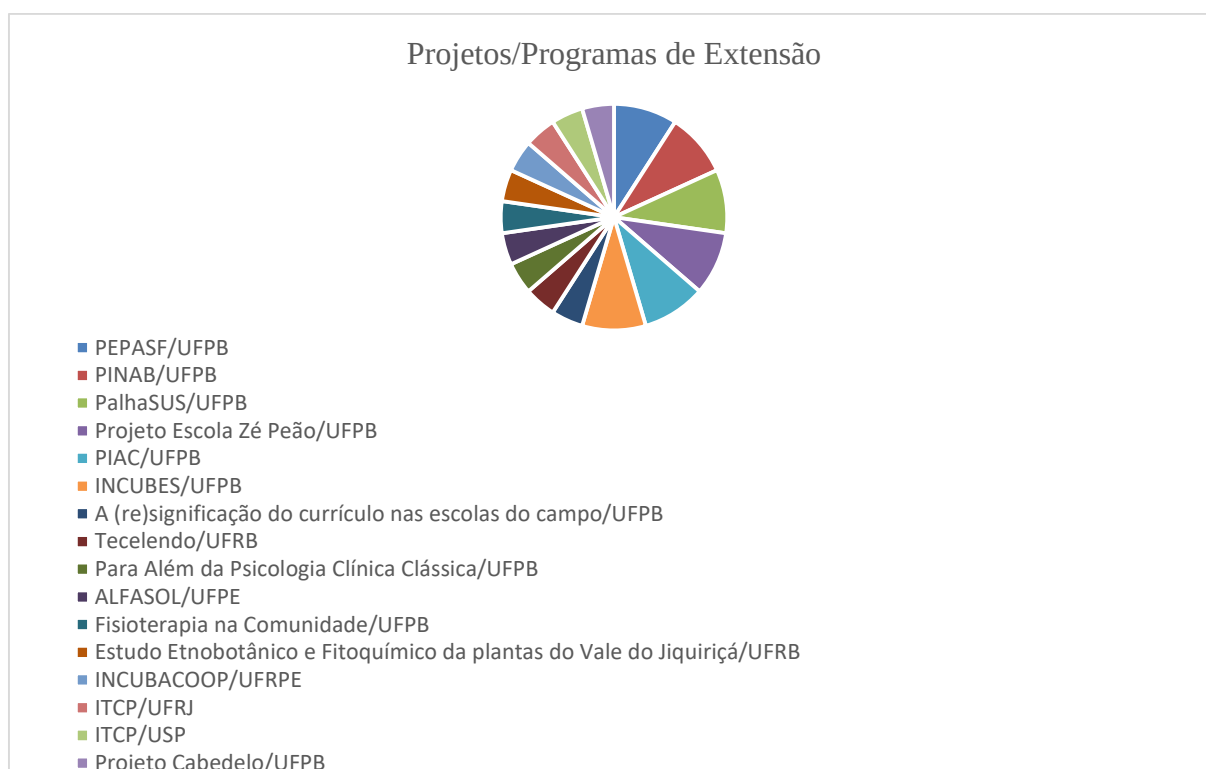
Ao analisar as dissertações e teses sobre Extensão Popular elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB, constata-se que muitas dessas estão relacionadas com o estudo de experiências de projetos e programas de Extensão Popular, como:

- a) o PEPASF, da UFPB (n= 2);
- b) o PINAB, da UFPB (n= 2);
- c) o PalhaSUS, da UFPB (n= 2);
- d) o Projeto Escola Zé Peão, da UFPB (n= 2);
- e) o PIAC, da UFPB (n= 2);
- f) a Incubadora de Empreendimentos Solidários (INCUBES), da UFPB (n= 2);

g) o Projeto A (re)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB, da UFPB (n= 1);

- h) o Projeto Tecelendo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) (n= 1);
- i) o Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica, da UFPB (n= 1);
- j) o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), da UFPE (n= 1);
- k) o Projeto Fisioterapia na Comunidade, da UFPB (n= 1);
- l) o Projeto de Extensão Estudo Etnobotânico e Fitoquímico de plantas do Vale do Jiquiriçá: uma contribuição à recuperação e valorização do conhecimento popular e da biodiversidade regional, da UFRB (n= 1);
- m) a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (INCUBACOOP), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (n= 1);
- n) a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP), da UFRJ (n= 1);
- o) a ITCP, da USP (n= 1);
- p) o Projeto Cabedelo, da UFPB (n= 1).

Gráfico 5 – Projetos/Programas de Extensão



Fonte: Resultados da pesquisa.

Ao investigar tais produções em busca de compreender quais os vínculos ou as implicações dos/as pesquisadores/as com os contextos em que se desenrolaram as suas pesquisas, percebe-se que, praticamente todos/as mantêm uma íntima relação com os contextos

e temas pesquisados. Sendo que, a sua grande maioria, ocupa o lugar de coordenação de tais experiências (n= 11), outros/as desempenhando função como parte das equipes (n= 6), assim como alguns/algumas que eram ex-extensionistas (n= 4), os/as quais ainda mantinham implicação e compromisso com as práticas dos referidos projetos/programas e com as temáticas trabalhadas nesses, assim como com o campo da Extensão. Não obstante, também verificou-se situações em que as pessoas integraram-se às equipes dos projetos e programas com o intuito apenas de realizar o seu estudo (n= 2).

A exemplo disso, em que seus/suas autores/as mantinham estrita relação com os projetos/programas de Extensão Popular, com o seu campo temático de estudo e/ou contexto de atuação, podem ser destacadas as produções de:

a) Barreto (2013) e Batista (2012), que foram pesquisas desenvolvidas junto ao PEPASF/UFPB. No caso de Barreto (2013), para desenvolver a sua pesquisa, ela vinculou-se ao PEPASF, passando a acompanhar as atividades do referido projeto, vivenciando-o e convivendo junto com seus/suas integrantes. Já Batista (2012), atuava desde o ano de 2006 junto ao grupo coordenador de algumas frentes de ação extensionista articuladas ao PEPASF, especificamente o Projeto Educação Popular em Saúde na Atenção a Gestantes e a Puérperas.

b) Botelho (2017) e Cruz (2015), que foram investigações articuladas ao Programa PINAB/UFPB. Botelho (2017) atuava no PINAB desde o ano de 2014 e desenvolvia o papel de coordenador da frente de ação responsável pela estruturação e manutenção de uma horta no contexto de uma Unidade de Saúde Família parceira do PINAB, a qual foi objeto de seu estudo. Cruz (2015) desempenhava papel de coordenador do Programa e atuava no mesmo desde a sua criação, no ano de 2007.

c) Bühne (2016) e Oliveira (2015), realizaram suas pesquisas vinculadas ao Projeto Escola Zé Peão/UFPB. Sendo ambas ex-extensionistas que atuaram no Projeto, inicialmente como alfabetizadoras, e que, posteriormente assumiram a função de coordenadoras pedagógicas.

d) Cananéa (2000), em que sua investigação estava ligada ao Projeto Cabedelo/UFPB, no qual ele atuava no papel de coordenador e, que, depois desaguou na criação da AACC.

e) Castro (2015), que possuía aproximação com a temática e com as práticas de Extensão Popular, em razão de sua atuação e experiência acumulada junto ao PEPASF/UFPB, quando ainda era discente da graduação.

f) Costa (2017) e Santana (2012), com suas pesquisas tendo sido desenvolvidas junto às experiências de incubação de empreendimentos solidários. Costa (2017) atuando como apoio junto à equipe coordenadora da INCUBES/UFPB. Santana (2012), que já mantinha

aproximação e acumulava experiências junto a ações de Extensão em regiões rurais do estado de Pernambuco, especialmente na UFRPE (onde conheceu as atividades da INCUBACOOOP) e UFPE, aproximando-se posteriormente, também, para a realização de sua pesquisa de doutoramento, da INCUBES/UFPB.

g) Costeira (2016) e Vasconcelos (2016), em que suas investigações estavam vinculadas ao Projeto PalhaSUS/UFPB. Costeira (2016) atuava como coordenador do Projeto, desde a sua criação. Já Vasconcelos (2016), passou a integrar a equipe do PalhaSUS em 2015, onde acabou por desenvolver seu estudo de mestrado.

h) Cruz (2010), que desenvolveu sua pesquisa articulada à ANEPOP, na qual ele desempenhava função junto ao núcleo coordenador do referido movimento.

i) Dias (2017), que realizou a sua pesquisa junto ao Projeto de Extensão Estudo Etnobotânico e Fitoquímico de plantas do Vale do Jiquiriçá/UFRB, em razão de que ela já possuía experiência com a Extensão e mantinha certa relação de proximidade com iniciativas extensionistas do referido campus da UFRPB (localizado em Amargosa-BA), onde levou a cabo o desenvolvimento de seu estudo de mestrado.

j) Falcão (2014b) e Pinheiro (2012), os quais realizaram suas pesquisas articuladas ao PIAC/UFPB. Falcão (2014) atuava como coordenador do Programa, desde a sua gênese, em 1990. Pinheiro (2012) desempenhava papel de apoio junto à equipe coordenadora.

k) Melo (2004), a qual desenvolveu sua pesquisa vinculada ao Projeto ALFASOL/UFPE, onde ela atuou como monitora por dois anos.

l) Ribeiro (2001), que efetuou seu estudo vinculado ao Projeto Fisioterapia na Comunidade/UFPB, em que ela desempenhava o papel de coordenadora.

m) Santos (2015), que realizou sua pesquisa junta ao Projeto Tecelendo/UFRB, no qual ela atuava como coordenadora.

n) Silva (2013), que desenvolveu sua investigação articulada ao Projeto Para Além da Psicologia Clínica Clássica/UFPB, onde ela desempenhava a função de coordenadora.

o) Sousa (2015), que pesquisou junto ao Projeto A (re)significação do currículo nas escolas do campo/UFPB, em razão de que ela possuía implicação com o estudo da temática da Educação do Campo, sobretudo por ser alguém que residia na região rural, precisamente na cidade de Bananeiras-PB, onde se dava a atuação do referido projeto.

Como pode ser constatado, todas as pesquisas sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB, tratam-se de processos investigativos desenvolvidos por sujeitos com implicação e compromisso com as experiências extensionistas e os seus contextos de realização. Ou seja, foram pesquisas originadas e desenvolvidas de forma articulada à trama das ações de Extensão

Popular, como forma de aprofundar e incrementar reflexões, bem como com uma ótica de construir conhecimentos resultantes de um processo de análise crítica dessas experiências que já estavam em curso, e que não se encerrariam depois de realizadas as pesquisas.

Esse, é um ponto bem interessante, que dialoga bem com uma questão assinalada por Brandão e Borges (2007), as tratarem sobre um elemento comum às pesquisas de caráter participante, que segundo ele e ela, quase sempre, ocorrem no decorrer de ações sociais e caracterizam-se como uma parte de um processo mais amplo, que não necessariamente encerra-se com o findar da investigação. Pois essa se dá com um propósito específico dentro de um projeto maior, e com continuidade para além da pesquisa. Por isso Brandão e Borges (2007) consideram a pesquisa participante como uma etapa, um instrumento, ou como indica o título de seu artigo: “um momento da Educação Popular”. Fato que possui certa similaridade com o observado nos estudos sobre Extensão Popular produzidos no contexto do PPGE/UFPB.

4.1.1.4 *Quais métodos de investigação e referenciais teóricos são utilizados e o que eles evidenciam?*

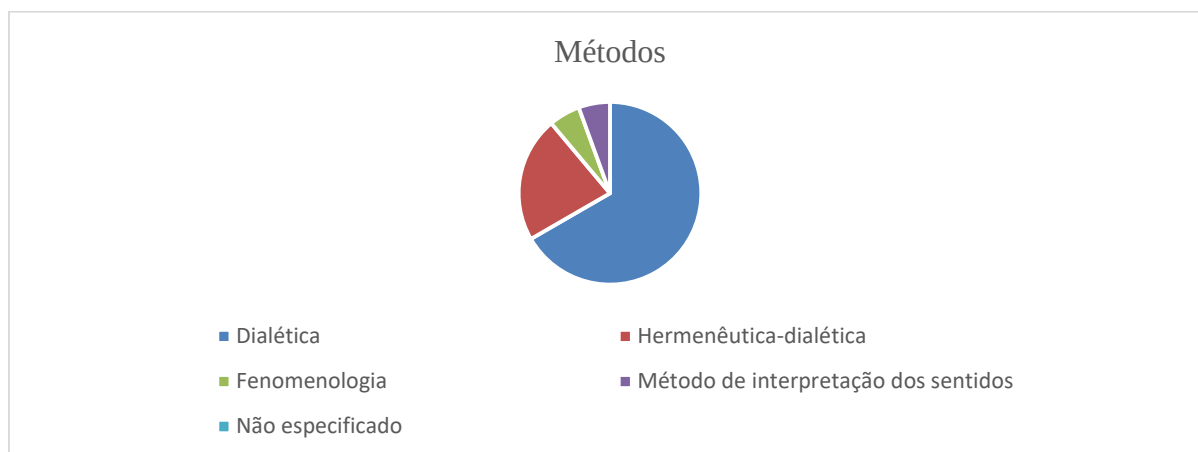
No tocante aos métodos que têm sido utilizados pelas produções sobre Extensão Popular elaboradas no contexto do PPGE/UFPB, a grande maioria das pesquisas, assinalam a adoção da *dialética*²³ com influência marxiana (n= 12). Ainda assim, constata-se a adoção de outras abordagens, como a *hermenêutica-dialética* (n= 4), a *fenomenologia* (n= 1) e o *método de interpretação de sentidos* (n= 1). Havendo, também, situações em que o método não era especificado (n= 5).

Como pode ser observado, a quantidade das pesquisas que apresentam a dialética (de influência marxista) enquanto método, são bem expressivas, representando cerca de 57,1% das produções analisadas. O que explicita a ainda forte tradição do uso de abordagens críticas no desenvolvimento de pesquisas sobre Extensão Popular, a qual, exprime uma compreensão da necessidade de se ater a uma percepção histórico-crítica da realidade social, em sua totalidade, indo além dos aspectos fenomênicos/exteriores, buscando apreender a essência do fenômeno estudado, não numa perspectiva de um “simples” conhecer, mas de compreendê-lo para agir melhor sobre o mesmo. Ou seja, como especificado nas palavras de Santos (2015, p. 57): “a

²³ Destaca-se que, nos trabalhos analisados, foi observado o emprego de duas denominações: *abordagem dialética* e *materialismo histórico-dialético*. Para efeito da discussão em questão, optou-se pela utilização apenas da expressão *dialética*, levando em consideração que, as duas nomenclaturas referiam-se ao mesmo tipo de método, pelo fato dessas apresentarem em seus fundamentos, a influência da abordagem marxiana.

dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que lhe determinam a essência, no movimento dos fenômenos que têm lugar na natureza”.

Gráfico 6 – Métodos utilizados pelas produções do PPGE/UFPB



Fonte: Resultados da pesquisa.

Como exemplo de uso de tal abordagem, pode-se destacar a pesquisa de mestrado de Botelho (2017), a qual foi realizada com a perspectiva de compreender como as dimensões da *autonomia* e da *participação popular* eram trabalhadas no processo de estruturação e manutenção de uma horta urbana, construída no contexto de uma Unidade de Saúde Família – desenvolvida a partir de uma parceria entre o Programa de Extensão Popular PINAB/UFPB e a Unidade de Saúde em questão.

Assim, Botelho (2017) lançou, inicialmente, um olhar diacrônico sobre o processo de constituição do fenômeno da Agricultura Urbana (relacionando-o com o efeito do curso migratório e de urbanização desencadeado no e pelo sistema capitalista). Seguindo pela abordagem da constituição do campo da Educação Popular e da Extensão Popular, aprofundando essa discussão e relacionando-a com as categorias *autonomia* e *participação popular*. Por fim, deu ênfase para os limites e potencialidades dessa experiência. Com isso, desvelou que, a Extensão Popular promove o exercício de novas relações sociais, as quais, podem ter a autonomia como horizonte, mas que essa, só poderá ser concretamente alcançada por meio da participação efetiva dos sujeitos.

Na caracterização da tese de Cruz (2015), dentre alguns aspectos que a concepção do método dialético deve considerar com presteza, esse autor distingue que entre esses figuram:

[...] a dialética recomenda que se considere a historicidade dos fatos, das realidades e dos sujeitos, O olhar histórico surge como condição básica a ser considerada no desenvolvimento do trabalho comunitário. Para um dialeto, não se pode considerar um fenômeno sem historicizá-lo, pois o movimento dialético concebe o materialismo, ou seja: as coisas têm determinações várias que lhe constituem uma síntese. As pessoas, as coisas, as realidades são, em dado momento, sínteses de muitas e distintas determinações. Não se pode pensar numa ação dialética, coerente com a realidade circundante e visando à sua transformação sem considerar a sua historicidade (CRUZ, 2015, p. 55).

Na leitura de Silva e Melo Neto (2015), a abordagem da pesquisa nas experiências de Extensão Popular, desde uma perspectiva dialética, possibilitaria, justamente, a captação do fenômeno em movimento:

Seu nível metodológico passa pela síntese de múltiplas relações que constituem um fenômeno, recupera sua história e desenvolve um forte esforço de recuperação de sua totalidade, traduzida pela recomposição e pelo desenvolvimento histórico do fenômeno. O nível teórico movimenta-se por uma razão eminentemente crítica, que vai ao encontro de conflitos e contradições, bem como as determinações ou aquilo que se decide como fundante para definir o algo em estudo (MELO NETO, 2015, p. 144).

De acordo com Melo Neto (2015), a teoria do conhecimento presente na Educação Popular, alimenta-se da crítica; em razão disso, o seu método para a produção do conhecimento alinha-se congruentemente com a abordagem dialética:

A educação popular, como uma *crítica*, nutre-se do trabalho educativo em movimento, que se processa através da luta dos contrários, inerentes à sociedade. A categoria teórica – movimento – sustenta essa perspectiva de educação [...]. Uma filosofia que procura pensar as contradições da realidade, o modo de compreendê-las, como é vista em sua essência contraditória e em permanente transformação (MELO NETO, 2015, p. 78, grifo do autor).

Em relação ao uso da *hermenêutica-dialética*, essa representou algo em torno de 19% das produções do PPGE/UFPB analisadas. Sobre isso, é relevante assinalar que, apesar de constatar-se algumas pessoas contrárias a essa combinação metodológica, por compreenderem-na como algo incompatível, é fundamental levar em consideração de que, cada vez mais, a abordagem da hermenêutica-dialética tem conquistado adeptos/as no campo científico.

Como exemplo de utilização desse método, pode-se evidenciar a tese de doutoramento de Barreto (2013), que objetivou compreender o significado dado à noção de *espiritualidade* – entendida como processo de busca de sentido orientador da existência – por estudantes extensionistas, ao longo de suas experiências no PEPASF/UFPB, e quais aspectos essas vivências no projeto agregavam em sua formação profissional e pessoal.

Conforme o estudo de Barreto (2013), a relação de vínculo criada entre os/as estudantes e os/as moradores/as da comunidade periférica (marcada por um inquietante contexto de vulnerabilidade social), em que o projeto atuava, assim como o acolhimento, a valorização e a

discussão coletiva das subjetividades dos/as estudantes, com apoio do corpo docente do projeto, possibilitavam o fortalecimento do envolvimento estudantil na construção de ações de cuidado em saúde integrais, incidindo, sobretudo, em processos de autoconhecimento e autotransformação dos/as estudantes, o que refletia em uma mudança na forma de olhar, compreender e relacionar-se com as outras pessoas, sob um ponto de vista humanista.

Na experiência de Santana (2012), no desenvolvimento de seu trabalho de doutorado, o qual visava investigar os elementos educativos presentes nas iniciativas extensionistas de incubadoras de empreendimentos solidários, essa pesquisadora esclarece que o uso de tal método, deu-se em virtude de que, esse “possibilita uma interpretação mais aproximada da realidade, isso porque, ao mesmo tempo em que penetra na realidade, apresenta as suas contradições, captando suas dimensões positivas negativas” (SANTANA, 2012, p. 33).

Como referido por Cruz (2010), ao fazer uso dessa método na realização de sua pesquisa do mestrado – em que ele investigou o significado pedagógico da participação estudantil na ANEPOP e, as suas respectivas contribuições para a formação de estudantes universitários/as –, esse pesquisador comenta que, a abordagem da hermenêutica-dialética, diferencia-se em razão de que, “ênfatizando a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura, este caminho científico também procura a mediação, o acordo e a unidade de sentido” (p. 69).

Para De La Maza (2005), a perspectiva hermenêutica em Martin Heidegger (1889-1976), tem o fenômeno da compreensão como algo que vai além de uma forma de conhecimento, ou de um conjunto de regras metodológicas, mas como uma determinação ontológica do ser humano, expressando a sua abertura ao “ser”. Hans-Georg Gadamer (1900-2002), alinhado com Heidegger, não concebia a “compreensão” como um sistema de regras orientadas à compreensão linear de certo tipo de fenômeno, mas como uma reflexão sobre o que acontece com o ser humano quando efetivamente compreende. De tal modo, pela hermenêutica, concebe-se que não há uma única forma de interpretar um fenômeno, mas sim que existem “interpretações”, pois, cada pessoa interpreta um mesmo fenômeno de um jeito distinto, por influência de suas expectativas e experiências, as quais dão projeção e um determinado sentido para a sua interpretação.

Como sublinhado por Ghedin e Franco (2008), o processo de significação do interpretado, é atravessado pela visão de mundo e pela compreensão ou não dos significados construídos a partir das diferentes relações. Assim, a perspectiva hermenêutica objetiva extrair o sentido do discurso, para o seu desvelamento interpretativo, fazendo-se necessário compreender que o/a pesquisador/a é um/a interprete da realidade e, que, o/a mesmo/a está

envolto/a por essa e tomado/a por teorias e experiências que serão contrastadas com as de outros sujeitos, possibilitando a construção de uma outra compreensão da realidade.

Para Minayo (2010), o método hermenêutico-dialético parte da concepção de que, o conteúdo da fala de um/a determinado/a ator/atriz social, só poderá ser devidamente apreendido pelo/a pesquisador/a, quando o/a mesmo/a conseguir compreender o campo da especificidade histórica, social, cultural e política em que o sujeito está situado. Com base nisso, a proposta hermenêutico-dialética leva em consideração os sentidos das falas dos sujeitos, incluindo os possíveis dissensos e consensos presentes no que foi expresso, relacionando-os com o contexto histórico onde e pelo qual essa locução foi produzida.

Ao sugerir o método hermenêutico-dialético, Minayo (2010) sinaliza que essa concepção visa transpor aspectos usuais ligados ao enquadramento convencional a determinados procedimentos metodológicos. Por esse prisma, a autora propõe a hermenêutico-dialética como um caminho viável do pensamento crítico, para a superação de “engessamentos” metodológicos de caráter não reflexivo. Desse modo, enquanto a concepção hermenêutica busca o cerne do sentido da fala, o método dialético encarrega-se do olhar crítico para os elementos históricos, sociais, políticos e culturais, com ênfase para as possíveis contradições, incoerências e rupturas de sentido que possam vir a emergir.

Não obstante, um outro dado relevante constatado a partir da análise das produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB, é que um total de 5 trabalhos não especificavam quais métodos haviam sido utilizados na realização de tais estudos, o que representou aproximadamente 23,8% das produções analisadas. Tal resultado, é provável que possua alguma relação com o debate em torno dos chamados “novos paradigmas emancipatórios” (também referidos por alguns/algumas como “paradigmas emergentes”), que muito têm influenciado discussões no campo da Educação Popular, em que autores como Boaventura de Sousa Santos, Alfonso Torres Carrillo e Marco Raúl Mejía Jiménez, destacam-se entre os mais citados.

Por exemplo, na dissertação de Dias (2017), em que a pesquisadora investigou experiências extensionistas da UFRB, buscando analisar como se processava o diálogo entre saberes; é perceptível, ao longo de todo o seu trabalho, a filiação a esse tipo de visão e enfoque. Em tais termos, a própria autora assinala em um momento, que:

O paradigma emergente valoriza a migração dos conceitos e das teorias desenvolvidas localmente para outros espaços, de modo que sejam utilizados também fora do ambiente de origem. Alia-se a isso a pluralidade metodológica como possibilidade de propagação e mais interfaces (DIAS, 2017, p. 127).

Nesse caso, ela ressalta elementos que foram considerados na estruturação e realização de sua investigação de mestrado, tendo como base orientadora essa compreensão:

[...] alguns estudos vêm aprofundando a reflexão sobre as práticas, além de potencializar opções interpretativas que dão conta de novas realidades educativas conforme os debates sobre a produção do conhecimento: descolonialidade epistemológica; crítica aos paradigmas clássicos; sistematização da experiência como modalidade investigativa [...]. Essas foram a base para a compreensão do fenômeno estudado, fizeram parte do quadro teórico de referência e conduziram o conhecimento produzido (DIAS, 2017, p. 88).

Em relação a isso, é pertinente evidenciar a reflexão de Paraíso (2012), ao tratar sobre as metodologias de pesquisa denominadas de “pós-críticas”²⁴. Segundo essa autora, nos estudos do campo *pós-crítico* (o que engloba as perspectivas denominadas de *multiculturalismo*, *pós-estruturalismo*, *estudos de gênero*, *pós-modernismo*, *pós-colonialismo*, *pós-gênero*, *pós-feminismo*, *estudos culturais*, *teoria queer*, *filosofia da diferença*, entre outras), não existem “métodos” exatos a serem seguidos, mas premissas e pressupostos que são fundamentais para a condução das investigações e construção da trajetória de investigação.

De maneira que, nas pesquisas pós-críticas, não se busca desconsiderar os saberes já produzidos por meio de outras teorias, com diferentes olhares ou mesmo abordagens sobre o fenômeno estudado; mas, procura-se interrogar as metodologias com a ótica de encontrar outros caminhos à trilhar, revendo e problematizando os conhecimentos já produzidos. Nesse sentido, Paraíso (2012) assinala que, o terreno em que os estudos pós-críticos se inserem, é híbrido e transdisciplinar.

Nesse tocante, é pertinente trazer à baila o resultado observado com a análise das produções do PPGE/UFPB sobre Extensão Popular, no que concerne aos referenciais teóricos que têm sido mobilizados nas dissertações e teses. Assim, nota-se a menção aos/as autores/as que discutem sobre *Educação Popular*, *Educação Popular em Saúde*, *Extensão Universitária*, *Extensão Popular*, *Educação de Jovens e Adultos*, *Educação do Campo*, *Teoria Crítica*,

²⁴ No âmbito da discussão sobre as Teorias do Currículo, Silva (2005) distingue-as em: a) *teorias tradicionais*: que fundamentam-se numa concepção de que, o “conhecimento” (o que inclui a teoria que lhe subjaz) seria sempre algo puro, neutro e desinteressado, por isso, inquestionável; diante disso, as teorias tradicionais costumam se fixar cabalmente em questões meramente “técnicas” (com grande ênfase em discussões relativas a aspectos como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, organização, didática, planejamento, objetivos e eficácia); indagando, por exemplo: “como transmitir determinado conteúdo da melhor forma?”; b) *teorias críticas*: que baseiam-se no entendimento de que, “conhecimento” algum pode ser neutro e desinteressado, pois todo conhecimento está implicado por relações de poder, e reflete os interesses de determinados grupos socialmente situados (articulando ao debate questões relacionadas com: poder, classe social, ideologia, reprodução cultural e social, capitalismo, resistência, libertação, emancipação etc.); diante disso, indaga-se, a exemplo: “por quê esse conjunto de conteúdos devem ser ensinados e não outros?”; c) *teorias pós-críticas*: que assim como as teorias críticas, fundam-se na crítica à teoria tradicional, mas questionam e opõem-se aos pressupostos e aos fundamentos que subjazem às teorias críticas (dando ênfase a temas como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, gênero, raça, etnia, multiculturalismo etc.).

Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Teologia, Teoria da Complexidade, Teoria Geral de Sistemas, Teoria da Evolução Humana, Teoria do Letramento, Paradigmas Emancipatórios (como a exemplo da *Educação Emocional* e da *Ecologia de Saberes*), entre outros/as.

Diante disso, percebe-se a existência de certa interdisciplinaridade, em que se busca a articulação junto à diferentes campos teóricos, na mobilização de distintos arcabouços, aparatos e pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos para a construção do conhecimento. Como exemplo disso, pode-se destacar a tese de doutoramento de Silva (2013), em que ela explicita a articulação entre a Psicologia Humanista de Carl Rogers e a Educação Popular como pressupostos orientadores para o desenvolvimento de trabalhos de atenção psicológica no âmbito da Atenção Primária à Saúde, tendo como base a experiência do Projeto de Extensão “Para Além da Psicologia Clínica Clássica”, da UFPB.

Nas palavras de Silva (2013), a partir de sua pesquisa de doutoramento, ficou evidente:

[...] a possibilidade e pertinência da utilização conjunta e complementar desses dois referencias teórico-epistemológicos, apontou a contribuição de Rogers para o aprimoramento da escuta e do diálogo, ampliando sobremaneira as dimensões subjetivas mais profundas envolvidas no diálogo formulado por Freire. Ao mesmo tempo, mostrou a importância da Educação Popular para o aprimoramento do diálogo na Psicologia Humanista, por ampliar a sua dimensão coletiva e política (SILVA, 2013, p. 9).

No tocante à questão da interdisciplinaridade, segundo Jardimino (2003), o próprio pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, apresentava em sua estruturação, a influência de vertentes filosóficas que remontavam ao *existencialismo*, ao *humanismo*, ao *marxismo* e à *fenomenologia*. Não obstante, ao refletir sobre as bases teóricas do que ficou caracterizado como “Sistema Paulo Freire de Educação”, Maciel (1985) revela que, nessa proposta, estavam presentes aportes teóricos da *Lógica*, da *Teoria do Conhecimento*, da *Semiótica*, da *Reflexologia*, da *Filosofia da Educação*, da *Linguística*, da *Teoria do Aprendizado* e da *Teoria da Comunicação*, os quais eram trabalhados articuladamente com questões do campo *sociológico, antropológico e educacional*.

Para Calado (2008), o legado freiriano apresenta uma síntese meticulosa entre a tradição *cristã* (precipuaemente da Teologia da Libertação) e a perspectiva *marxiana*. Todavia, o trabalho de Paulo Freire sempre bebeu de diferentes fontes e autores/as, entre os/as quais podem ser destacados os nomes de: Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Albert Memmi, C. Wright Mills, Caio Prado Junior, Celso Furtado, Celso de Rui Beisiegel, Emanuel Mounier, Erich Fromm, Fernando de Azevedo, Fernando García, Francisco Weffort, Frantz Fanon, Gilberto Freyre, Gunard Myrdal, Hans Freyer, Jarbas Maciel, Jean Paul Sartre, Jomard Muniz de Brito, Karel Kosík, Karl Jaspers, Karl Mannheim, Lucien Goldman, Maria Edy Ferreira, Oliveira Viana,

Pierre Furter, Reinhold Niebuhr, Simone de Beavouir, Simone Weil, Teilhard de Chardin, Tristão de Ataíde, Zevedei Barbu, entre muitos/as outros/as.

Não obstante, é significativo assinalar que, a referência às contrubuições teóricas e metodológicas da obra e dos trabalhos de Paulo Freire é uma constante, presente em todos os trabalhos analisados. O que evidencia que o legado freiriano tem sido uma das bases fundamentais da concepção de Extensão Popular, como explicitado na dissertação de Botelho (2017):

Certamente, os pontos convergentes que vêm definindo a Educação Popular desde à década de 1960 até os dias de hoje, a contra-hegemonia das ações culturais dos intelectuais, a autonomia, os direitos das camadas populares ao conhecimento e à escola de qualidade, a oposição aos determinismos e entre vários outros, sustentáculos do pensamento complexo de Paulo Freire, continuarão a construir paradigmas fundamentais para superar os desafios postos pelas lutas de classe e a inspirar e influenciar ações cada vez mais críticas, a exemplo da Extensão Popular (BOTELHO, 2017, p. 74).

Para Scocuglia (2017), a história da constituição do campo da Educação Popular é perpassada por um conjunto de mudanças paradigmáticas. De modo que, em sua gênese, e ao longo de certo tempo, o(s) marxismo(s) predominou como uma das suas bases mais influentes, o que na contemporaneidade não ocorre mais. Segundo ele, a restrição a uma leitura (exclusivamente) classista (de viés economicista) acarretou na inviabilidade de muitas iniciativas político-pedagógicas, por invisibilizar determinados sujeitos, por não considerar a intersubjetividade presente no fenômeno educativo, bem como por não incorporar aos trabalhos de Educação Popular os elementos simbólicos, valorativos e espirituais que constituem a(s) identidade(s) do(s) sujeito(s).

Para esse autor, o legado de Paulo Freire, com reinvenções e algumas modificações, pode ser considerado como o grande lastro que fundamenta e unifica o campo. Nesse sentido, dentre os/as autores/as que mais têm auxiliado no processo de refundamentação da Educação Popular no tempo presente, Scocuglia (2017) destaca os nomes de Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Alfonso Torres Carrillo, Carlos Núñez Hurtado, Conceição Paludo e Danilo Romeu Streck. Em sua compreensão, Scocuglia (2017) arremata assinalando que:

[...] torna-se fundamental entender as fortalezas pedagógicas críticas que podem embasar as práticas de educação popular do tempo presente. Entre elas, podemos destacar desde a base kantiana até a marxista/socialista, das contribuições de Foucault sobre os micropoderes até o imenso legado de Paulo Freire, das fontes da pedagogia latino-americana e africana às pedagogias que emergem dos múltiplos movimentos sociais do campo e da cidade. Sem esquecer as possibilidades concretas de entrelaçamento dessas várias vertentes. Os caminhos frutíferos das várias pedagogias e suas conexões que podem lastrear o campo educacional aqui focado, nunca pensados de maneira neutra e em si mesmos, mas, ao contrário, intimamente conectados com as circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais que constroem saberes não-

neutros. Ademais, investem na produção intencionada e coletiva do conhecimento, no reconhecimento e na construção das práticas complexas da educação popular, na captação dos sentidos e dos potenciais dessas práticas, além das suas respectivas conceituações e teorias (SCOCUGLIA, 2017, p. 13).

4.1.1.5 Quais as contribuições das produções do PPGE/UFPB ao campo da Extensão Popular?

Não obstante, algumas produções do PPGE/UFPB são excelentes exemplos para ilustrar uma questão, relacionada com a perspectiva de que se explicita ainda mais a compreensão de que, ao se referir à Extensão Popular, não se está aludindo unicamente às iniciativas extensionistas promovidas a partir de sujeitos e/ou grupos exclusivamente vinculados a instituições de ensino superior. Entendimento que é um tanto corriqueiro.

Aqui é importante destacar que, apesar de para algumas pessoas, essa questão de que o trabalho de Extensão, não é uma exclusividade das instituições de ensino superior, parecer ser uma obviedade; para muitas outras, não o é. Até porque, o debate sobre a Extensão foi avidamente incorporado pelas instituições universitárias, ganhando certa centralidade no âmbito acadêmico.

Acontecimento que repercutiu na criação de setores dentro de algumas universidades (como pró-reitorias, coordenações etc.) dedicados a isso, e na agregação do debate e da reivindicação da Extensão como uma das pautas do movimento estudantil e docente, o que reverberou e convergiu para a constituição de uma entidade representativa (o FORPROEX), bem como na crescente organização de espaços e de eventos para dialogar e discutir sobre o papel social da universidade e a função da Extensão, compreendida como um dos pilares estruturantes da universidade. Devido a tudo isso, é usual ouvir algumas pessoas referirem-se de uma forma que dá a entender que só existe a Extensão efetuada pelas instituições de ensino superior, o que não o é.

Um bom exemplo sobre esse ponto levantado, é a investigação de Falcão (2014b), que ao tratar sobre o se e o como a experiência do PIAC da UFPB tem possibilitado a constituição de processos emancipatórios na região da Zona da Mata Norte do estado da Paraíba, explicita que o trabalho desenvolvido pelo referido programa, sempre se desenrolou em parceria com várias entidades e, em certo período, passou a atuar de forma articulada com a ONG AGEMTE – que é também uma iniciativa de Extensão, só que não vinculada a instituições de ensino superior.

Nesse caso, denota-se nitidamente que não são apenas as universidades que realizam ações de Extensão, mas que outras entidades também o fazem, como por exemplo, a Empresa

de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba (EMATER-PB), entre tantas outras. Compreendendo, é claro, que as experiências de Extensão apresentam diferentes compreensões, abordagens e intencionalidades, não sendo de modo algum isentas de interesses e politicamente neutras.

Como exemplo dessa compreensão da Extensão para além das práticas universitárias, no ano de 2010, foram instituídas, inclusive, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER), e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PRONATER) (BRASIL, 2010c), com a perspectiva de apoiar a constituição de ações que visassem promover o melhoramento da qualidade de vida das pessoas que residem na região rural, sendo essas ações resultado de muitas lutas dos movimentos sociais do campo.

Ademais, a pesquisa de mestrado de Sousa (2015), é um significativo exemplo da importância dessa articulação entre a instituição universitária, os movimentos sociais e outras entidades. Em sua dissertação, Sousa (2015) buscou analisar as ações desenvolvidas pelo projeto “A (re)significação do currículo nas escolas do campo: caminhos para contextualização e a repercussão das mesmas na construção de caminhos para uma educação contextualizada nas escolas do campo do município de Bananeiras-PB”, e de como essas atividades interagem para fortalecer uma relação entre universidade, escola e comunidade, sobretudo considerando como isso poderia repercutir na estruturação de uma proposta político-pedagógica para as escolas situadas na região rural, na ótica de possibilitar a constituição de práticas educativas contextualizadas.

Um outro exemplo a respeito dessa necessidade de ampliação do conceito de Extensão Popular, pode ser percebida a partir do estudo dissertativo de Cananéa (2000), que trata sobre os elementos implicados para a construção da identidade cultural de sujeitos, a partir de uma experiência de ação cultural resultante de um processo oportunizado pelo Projeto Catarina, que era uma ação de Extensão Popular da UFPB desenvolvida no município de Cabedelo-PB, que culminou com a criação da AACC – fato que foi aludido anteriormente nesta dissertação, especificamente no tópico que aborda a Extensão Popular na UFPB.

Ainda tratando sobre a experiência da AACC, vale ressaltar a elaboração da tese de doutoramento de Cananéa (2015), que aprofunda, justamente, a compreensão da intersecção dessa experiência com o campo da Educação Popular, para a constituição da identidade cultural dos sujeitos atuantes na AACC – que, mesmo não sendo uma iniciativa institucionalmente vinculada à UFPB, desempenha seu papel como *trabalho social útil*. Inclusive, na acepção desse pesquisador:

Em relação às organizações não governamentais entendemos as mesmas como instituições de grande ação do querer fazer a serviço da educação popular e, portanto, sofem das mesmas potencialidades e contradições que envolvem os processos educacionais. Uma das suas principais funções é educar para o humanismo. Humanismo que precisa ser renovado pela abordagem do historicismo, que ao invés da natureza busca a possibilidade do fazer, na relação com o outro. Convive-se com a adversidade, considerada a liga social para a tolerância com o diferente em uma sociedade de igualdade de direitos. Apresenta, também, relação com a extensão popular, capaz de integrar ensino e pesquisa numa perspectiva crítica e em torno da demanda social do povo, dos grupos e movimentos populares (CANANÉA, 2015, p. 256).

Além de materializar-se como espaço de encontro, em que o diálogo horizontalizado permeia todo o seu processo, o que também a qualificaria como uma experiência *conversitária* – como caracterizado por Fleuri (2019) –, por ser uma ação que integra diferentes agentes socioculturais, os/as quais se reconhecem como protagonistas e sujeitos produtores de conhecimentos. Principalmente na medida que “a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações” (FLEURI, 2019, p. 56).

Em relação a isso, um fragmento da tese de Cananéa (2015), elucida da seguinte forma:

Em inúmeros diálogos entre os membros da AACC, o que predomina, mesmo nos momentos de acirramento de pontos de vista, é o carinho entre os seus membros, a amorosidade, o respeito que um tem pelo outro. É a certeza de que todos e todas estão na mesma luta, lutando pelo mesmo ideal (CANANÉA, 2015, p. 58).

Não obstante, tantas outras experiências podem ser destacadas, nesse sentido, como a decorrente da tese de Oliveira (2020), em que ela estudou a experiência do Projeto Compartilhando Saberes, da ONG Maré, e a sua repercussão na constituição do que ela denominou de “empoderamento crítico”. Aliás, é salutar evidenciar que a própria pesquisadora reconhece que a iniciativa realizada pela referida ONG, caracteriza-se como uma ação de Extensão Popular, como pode ser visto no excerto que segue, em que ela comenta a respeito de sua participação em um evento para apresentar um trabalho versando sobre a sua experiência:

[...] integrando o tópico vivências em extensão popular, [...] socializa a experiência Compartilhando Saberes na construção de processos emancipatórios na educação: relato de uma experiência vivenciada na Maré Produções Artísticas e Educacionais, onde relata ancorada em Freire (2013), a vivência em extensão popular que sua participação no projeto oportuniza (OLIVEIRA, 2020, p. 111).

Um outro exemplo, é o do estudo doutoral de Araújo (2016), em que ele propôs-se em analisar as práticas educativas contextualizadas no semiárido paraibano, que foram desenvolvidas por organizações sociais vinculadas à Articulação do Semiárido Paraibano.

Segundo esse pesquisador, tais experiências distinguem-se, justamente, por prezar pela “partilha de saberes” como parte do processo de construção de “novos olhares” para a realidade do semiárido.

Como explicitado por esse autor em um trecho de sua tese:

[...] as práticas educativas contextualizadas para a convivência com o Semiárido ganham força ao dialogarem com a diversidade ambiental e cultural dos territórios; ao promoverem dinâmicas de sistematização de experiências, proporcionando a apropriação das boas práticas de convivência com Semiárido por quem as vivencia; ao se investir em eventos com práticas dialógicas, a exemplo das visitas de intercâmbio de experiências; ao possibilitar a entrada de tecnologias sociais no território enquanto territorialidades emancipatórias, em vista do fortalecimento de dinâmicas organizativas e processos de articulação em redes (ARAÚJO, 2016, p. 15).

Assim como a dissertação de Pereira (2019), em que ela aborda a experiência da Associação Social Casa dos Sonhos (situada na Comunidade Santo Amaro, no município de Santa Rita-PB), a qual desenvolve um trabalho de educação de jovens e adultos/as tendo como preceitos de sua atuação conceitos como o cuidado e a libertação. Como retratado por ela:

A Casa dos Sonhos se configura como uma instituição de educação não formal cujo processo de aprendizagem tem como centro o indivíduo. As atividades desenvolvidas tem um caráter extracurricular, que ocorre no período oposto ao da escola. O processo educacional desenvolvido pela instituição envolve as práticas culturais, projetos de leitura e criação, arte, atividades esportivas, oficinas de práticas circenses, curso de fotografia, apoio pedagógico como reforço escolar, escola de música, rodas de conversas, vivências com grupos de mães, informática, ensino da cultura brasileira e práticas de meditação (PEREIRA, 2019, p. 69).

Nesse sentido, muitas outras produções ajudam a consubstanciar essa proudeação, como a dissertação de Silva Júnior (2014), em que ele tratou sobre a experiência da Fundação Dom José Maria Pires (situada no município de Serra Redonda-PB) com a formação de jovens e adultos/as das classes populares residentes na região rural, enfatizando os desafios enfrentados pelos/as educadores/as e educandos/as para a constituição de processos formativos orientados pela concepção da Educação Popular (nos termos freiriano) e da Teologia da Enxada (com base nos ensinamentos do Padre José Comblin). Ademais, pode-se reportar, também, a tese de Cunha (2014), ao estudar as práticas educativas desenvolvidas por ONG's que trabalham com uma abordagem pedagógica no enfrentamento da violência sexual infantil, decorrentes do turismo sexual, com ênfase para estados da região Nordeste com maior incidência desse crime.

Como pode se ver, tais elementos ajudam a fortalecer um entendimento que não reduz a Extensão Populare apenas à atuação de instituições de ensino superior, mas também incluindo a ação de outras entidades e setores da sociedade civil, como, por exemplo: associações, ONG's, entre outras entidades.

Nesse acepção, é oportuno frisar que essa compreensão está em acordo com os preceitos de autores como Paulo Freire, José Francisco de Melo Neto e Reinaldo Matias Fleuri, os quais apresentam contribuições bastante significativas para a ressignificação e reorientação das ações de Extensão sob um ponto de vista dialógico, problematizador e crítico-propositivo, alinhado com os preceitos teórico-metodológicos e ético-políticos da concepção de Educação Popular.

De tal forma, Freire (2015) assinala a premência de se compreender a prática extensionista como lugar de encontro entre sujeitos, em que as pessoas implicadas na ação de Extensão, estão dispostas e abertas uma à outra, esforçando-se em conceber e instituir esse momento como um ato dialógico de comunicação, que se dá no e é mediado pelo mundo concreto.

A partir de Melo Neto (2014), observa-se a caracterização de um entendimento da Extensão como trabalho social útil, que inserido na dinâmica dos processos de Educação Popular, busca desenvolver-se de forma articulada com as ações do campo do ensino e da pesquisa, tendo os seus fundamentos teórico-metodológicos alinhados com a promoção do diálogo e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos individuais e coletivos (em um ponto de vista de cidadania crítica), com sua intencionalidade direcionada para a consecução de um horizonte emancipatório.

Já Reinaldo Fleuri (2019), delineia uma compreensão da Extensão em uma perspectiva conversitária. Isto é, como um espaço de encontro e diálogo que pressupõe a conformação de atitudes e posturas de reciprocidade entre os sujeitos em interação, não ocultando as diferenças e os conflitos que existam (ou possam vir a existir) entre esses/as, mas explicitando-as e gerenciando-as em uma perspectiva de criar canais de convergência, potencializando a construção coletiva de novos conhecimentos que sejam úteis ao enfrentamento e à transformação da realidade social. Em virtude disso, é essencial que esse processo esteja alinhado para a prospecção de um projeto em comum, favorecendo o (ad)mirar de um horizonte partilhado.

Desse modo, se fortalece ainda mais um entendimento de que quando tratamos da Extensão Popular, não estamos tratando especificamente de iniciativas e experiências que se identificam com o uso de tal nomenclatura. A questão não é pura e simplesmente a adesão a um termo. Nessa acepção, outras produções do PPGE/UFPB podem ajudar a dar mais corpo a essa discussão.

Por exemplo, na análise das dissertações e teses do PPGE, encontram-se produções que tratam de experiências de Extensão Universitária, mas que não fazem uso do termo Extensão

Popular, e que não se referem à Educação Popular. Sendo essas, inclusive, produzidas em outras linhas de pesquisa do PPGE/UFPB, que não a de Educação Popular.

Isso é constatado na dissertação elaborada por Soares (2010), que pretendeu identificar e analisar no âmbito do Projeto de Extensão Universitária Pró-Líder da UFPB, os elementos que promoviam o exercício da autoadvocacia – concebida como ato ou expressão de um sujeito ou coletividade assumir a luta por seus direitos, sem necessitar da interferência de outras pessoas – por parte de jovens com deficiência. Segundo o estudo dela, os fatores cruciais para o desenvolvimento de tal conduta, seriam os seguintes aspectos: a) a apreensão do conceito de “nada sobre nós sem nós”; b) o estabelecimento de um processo de autoconhecimento; c) a aquisição de algumas habilidades básicas; d) a prática da autoadvocacia. Não obstante, com a pesquisa, foi percebido que tais fatores mantinham relação intrínseca com as ações de apoio e de formação ofertadas pelo projeto de Extensão em questão.

A respeito disso, levando em consideração a experiência do Projeto de Extensão Universitária Pró-Líder, é importante reportar os estudos de Dantas (2011) e Dantas (2014), que aprofundam a análise sobre essa experiência e as suas contribuições para o empoderamento e a participação social de pessoas com deficiências, apoiando e fortalecendo esses/as a se assumirem como sujeitos de direitos. Como explicitado por essa pesquisadora em sua tese:

Os achados desta pesquisa revelam que pessoas com deficiência vêm modificando suas realidades através de suas histórias de vida e, além de superarem suas situações de opressão, suas ações são decisivas na vida de outras pessoas. Essas são, sem dúvida, situações que ilustram os maiores benefícios da autoadvocacia e do empoderamento para mudança social [...]. A autoadvocacia e o empoderamento, portanto, ajudam a romper com uma tradição de silenciamento e submissão às normas jurídicas impostas verticalmente e principalmente às normas subjetivas nas relações cotidianas (DANTAS, 2014, p. 8).

Ademais, acrescenta-se, com a ótica de consubstanciar essa discussão, a experiência relatada por Antério (2018), com o Projeto Brincando Capoeira, em que em sua tese, o mesmo buscou compreender a potência cultural educativa da capoeira angola, que foi desenvolvida junto a crianças do nível de ensino básico de algumas escolas do município de João Pessoa-PB.

À vista disso, mesmo não intitulando-se como iniciativas de Extensão Popular, não estariam essas experiências efetuando um *trabalho social útil*?

Nesse sentido, avulta-se a relevância do debate sobre a viabilidade de se expandir a compreensão do conceito de Extensão Popular, no sentido da elaboração teórica mover-se para dar conta daquilo que a realidade concreta demanda.

No que concerne a isso, a partir do delineado pelo próprio Cruz (2011), se sobressai um entendimento da Extensão Popular não simplesmente como um forma diferente de fazer Extensão. Na posição assumida e defendida por ele, a Extensão Popular:

[...] ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico (CRUZ, 2011, p. 41).

Assim sendo, é importante destacar que, nas presentes pesquisas produzidas no contexto do PPGE/UFPB, duas dimensões cruciais que evidenciam-se são: o *trabalho* e a *realidade*.

Nesse sentido, a categoria *trabalho* surge como pressuposto fundamental; em razão de que o trabalho, nada mais é, que, a ação intencionada e transformadora dos seres humanos sob a realidade concreta ou na interação entre si e com a realidade objetiva, que resulta na criação de um produto, que como definiu Melo Neto (2014), pode ser, também, a produção de um novo conhecimento sobre a realidade (ou sobre o fenômeno alvo da investigação), o qual poderá ser utilizada para realimentar a própria prática, almejando qualificá-la em uma perspectiva emancipatória. Expressando-se, assim, como um *trabalho social útil*.

Sobre isso, um fragmento da dissertação de Botelho (2017) é bem ilustrativo:

Essa ação priorizava o resgate da memória coletiva na perspectiva transformadora, partindo das experiências trazidas por essas pessoas, através de encontros e vivências para o desenvolvimento do trabalho social – uma vez que muitas destas pessoas são oriundas de áreas rurais do estado e trazem consigo uma gama de conhecimentos do cultivo (BOTELHO, 2017, p. 21).

Consequentemente, é evidente que esse trabalho não se dá de forma abstrata, por isso, é essencial frisar a relevância do mergulho e confronto com a realidade como primordial à construção do conhecimento, como explicitado em Freire (2015) e Melo Neto (2015), especialmente considerando que:

Nessa teoria do conhecimento, o ponto de partida que abre a possibilidade para o conhecimento é a *realidade concreta*. A verdade objetiva, contudo, buscada através dessa teoria, é também um problema de ordem prática. A educação popular busca um exercício verdadeiro da ação educativa na própria prática educativa, pois é aí, na prática, que se pode demonstrar a verdade, a realidade e o poder, o caráter terreno de pensamento humano (MELO NETO. 2015, p. 80-81, grifo nosso).

Diante do exposto, é significativo rememorar que, a análise das produções sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB indicam que a Extensão Popular incentiva a constituição de ações e de pesquisas que requerem o mergulho na realidade estudada como movimento fundamental, o que revela a premência de se valorizar a construção do conhecimento tendo o

confronto com o fenômeno em estudo, dentro de sua dinâmica e contexto, compreendendo a realidade social e os seus desafios como ambiente fecundo, como explicitado nos excertos retirados da pesquisa de doutoramento de Santos (2015):

A partir dos elementos que foram trazidos pelos sujeitos nas entrevistas, passei a dedicar um olhar mais apurado a esses encontros. Essas reuniões forneceram material significativo para as análises, pois, tendo em vista as dinâmicas de condução, elas trouxeram de forma profunda muitos dilemas pessoais e grupais (SANTOS, 2015, p. 62).

A construção dos processos formativos a partir do vínculo com o trabalho social nas comunidades me parece um bom ponto de partida para a construção de um percurso formativo no que tange à educação de educadores. Penso também que o comprometimento com o Outro a partir de um trabalho social é um caminho possível para a organização, a experientiação e o aprendizado de conhecimentos necessários ao exercício docente. É a essa dimensão que Marcos, educador do “Tecelendo”, se referiu ao trazer as contribuições da extensão em sua formação (SANTOS, 2015, p. 201).

Para além disso, a partir da análise de tais dissertações e teses do PPGE/UFPB, pode-se também compreender a Extensão Popular não apenas como lugar de aplicação prática (onde se desenvolvem iniciativas de interlocução e trabalho social na realidade concreta), mas também como *locus* de aprendizados. Como exemplo dessa questão, relativa aos processos educativos decorrentes da Extensão Popular, a investigação de doutorado de Santos (2015), que procurou compreender as contribuições da Extensão Popular para o processo educativo de educadores/as ligados/as ao Projeto de Extensão Tecelendo/UFRB, distingue-se categoricamente, pois a partir desse estudo, a sua autora concluiu que:

A Extensão Popular contribui na educação de educadores na medida em que possibilita tempos, espaços e experiências a sujeitos que se educam nas relações que estabelecem com o Outro e com o mundo. Além disso, desafia a todos ao processo de encantamento a partir da alteridade e do diálogo para a construção de novas formas de viver vivendo (SANTOS, 2015, p. 207).

Não obstante, como amostra disso, pode-se também elencar a pesquisa de Costeira (2016), que buscou estudar a acepção pedagógica da abordagem do/a palhaço/a cuidador/a para a formação de estudantes universitários/as, tendo como base a experiência do Projeto de Extensão PalhaSUS/UFPB. Nesse sentido, o autor compreendeu que essa iniciativa se configurava como uma experiência demasiada relevante para a formação universitária, ao viabilizar aos/às estudantes a possibilidade de vivenciarem e aprenderem a valorizar a importância do cuidado em saúde desde uma outra lógica, fundada na alegria e na humanização.

Como salientado por Oliveira et al. (2009), cada pessoa se constrói enquanto sujeito a partir da sua convivência com as outras pessoas, de modo que dentro desse processo, cada indivíduo dá a sua contribuição na constituição de um tipo de identidade coletiva, de um “nós”

em que todos/as estão comprometidos/as. Na acepção de Paulo Freire (2001), “ninguém nasce feito”, de forma que é somente experimentando-se no mundo que as mulheres e os homens se fazem como seres humanos e se constituem enquanto sujeitos.

Sobre isso, cabe evidenciar o contatado por Botelho (2017) em sua pesquisa de mestrado, ao alegar que:

A Participação Popular presente nesse tipo de trabalho pode ser quantitativamente pouco numerosa, mas ela se deu com tamanha qualidade que pudemos observar diversas elementos que a compõe: o sentimento de pertencimento, que faz com que um participante se sinta como parte fundamental de um trabalho social, como “parte de algo maior” que almeja a promoção do outro; o planejamento desse trabalho se dá de forma compartilhada, onde todos os membros fazem parte da gestão das ações e sentem que seus conhecimentos são valorizados; os participantes passam a protagonizar ambientes coletivos da própria comunidade, onde se tornam novas lideranças locais em busca de uma melhor qualidade de vida para a população (BOTELHO, 2017, p. 165).

Destarte, gostaria destacar que, ademais dessa percepção da Extensão Popular como espaço de realização prática local e construção teórica, se sobressai um entendimento da Extensão Popular como movimento social universitário, alçando-a a um outro patamar, que desloca-se do micro ao macro, do local ao nacional, como expresso na investigação de mestrado de Cruz (2010), em que ele buscou analisar o significado pedagógico da participação estudantil na estruturação e organização da ANEPOP, e quais contribuições essa vivência exprimia na formação de estudantes universitários/as, ao permiti-los/as vivenciar experiências que transpunham as suas práticas locais na Extensão.

Conforme Cruz (2010), entre uma dessas experiências resultantes desse processo de organização, é possível destacar a participação de representantes da ANEPOP juntamente com os/as de outros coletivos de Educação Popular em Saúde (como a ANEPS, a Rede de Educação Popular em Saúde, o Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da ABRASCO, entre outros) na construção da PNEPS-SUS, expressando uma contribuição da ANEPOP de fundamental relevância no âmbito do movimento nacional de Educação Popular em Saúde, e também para o debate sobre a Educação Popular como orientadora de políticas públicas – questão que foi abordada histórico e conceitualmente no tópico sobre Educação Popular situado no capítulo dois desta dissertação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SINÓPTICAS À GUIA DE UM POSSÍVEL REMATE

Como pode ser observado a partir da análise das produções do PPGE/UFPB, a Extensão Popular apresenta-se como um campo dinâmico, que possui variabilidade temática, disciplinar, teórico-metodológica e epistemológica, em que são mobilizados e articulados diferentes teorias, conceitos, categorias e referenciais teóricos para o entrelaçamento criador de um conhecimento que reflite e trabalha a variabilidade interna da própria ciência, tal como aludido por Fleuri (2019).

De tal modo, as pesquisas sobre Extensão Popular elaboradas no âmbito do PPGE/UFPB demonstram que, em realidade, não há uma única abordagem, ou mesmo um modelo exclusivo, ou uma metodologia científica específica que dê conta das diferentes perspectivas e caminhos para a construção de conhecimento em Extensão Popular. Nessa acepção, não se incorre em dogmatismos, mas recorre-se ao uso de diferentes estratégias, procedimentos e técnicas com a ótica de que o conhecimento produzido, reflita a riqueza concreta do fenômeno em análise.

Por esse ângulo, destaca-se que a investigação na Extensão Popular pode ser compreendida como uma iniciativa que “brota” na ação, emergindo como pesquisa engajada em um processo maior, que não visa apenas ou meramente testar alguma “hipótese”, mas essencialmente contribuir com as ações de transformação da realidade que já estão em andamento. Isto é, tais iniciativas investigativas e de ação social não se dão de forma desarticulada e sem implicação, pois a Extensão Popular pressupõe vínculo e compromisso do/a extensionista-pesquisador/a com as experiências extensionistas e os seus contextos de realização.

Destarte, a partir da análise das produções do PPGE/UFPB, suscita-se a compreensão da Extensão Popular como *trabalho social*, lugar de *construção de conhecimentos* e mobilizador de *aprendizados*, assim como de *movimento social universitário*. Outrossim, alguns achados motivam a necessária assimilação de uma formulação da Extensão Popular que não limita-se ao enquadramento acadêmico-universitário, mas que deve ser enxergada como *signo coadunador* de diferentes possibilidades do quefazer da Extensão Popular. Nesse sentido, reitera-se a importância de que tal debate seja iniciado e cada vez mais aprofundado.

Em virtude disso, é oportuno frisar que essa compreensão está em acordo com os preceitos de Freire (2013a; 2015), que concebia a Extensão como *ato dialógico de comunicação* e expressão de um esforço de *síntese cultural*; bem como de Melo Neto (2014), o qual compreende-a como um *trabalho social útil* imbuído de uma intencionalidade política explícita, qual seja, contribuir com os processos de Educação Popular e potencializar a concretização de

exercícios emancipatórios; e de Fleuri (2019), que evidencia a relevância de um encontro e diálogo permeado por um processo recíproco de entendimento entre os diferentes sujeitos socioculturais implicados em tal ato, estando esses alinhados por um conjunto de princípios convergentes direcionados para um mesmo horizonte partilhado, aspirando a transformação social. Elementos que estão latentes nas diferentes experiências supracitadas.

Assim, conclui-se que as dissertações e teses sobre Extensão Popular do PPGE/UFPB apresentam uma relevante variabilidade epistemológica, em que presencia-se a utilização de diferentes fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos com importante contribuição para a construção de conhecimentos, perpassadas por uma abordagem participativa, uma visão de mundo crítica e uma forte implicação política de compromisso social, evocando o caráter político-social da ciência e assinalando em sua consecução a possibilidade de uso de diferentes aportes teórico-metodológicos na constituição de ações e na produção de conhecimentos alinhados com uma perspectiva emancipatória.

Consequentemente, revelam-se saberes que são mobilizados a partir de trabalhos sociais concretos, servindo tanto para a compreensão dos caminhos delineados no transcurso de tais experiências, quanto para o aprimoramento dessas mesmas iniciativas. O que também possibilita socializar de forma sistematizada esses conhecimentos a outros sujeitos e grupos, explicitando suas contribuições e a relevância social e científica das ações de Extensão Popular, ao incentivar o reconhecimento dos saberes que advém como resultado da *imersão na realidade*, defronte com a sua dinâmica e complexidade, bem como pelo *diálogo* e *convívio* entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais.

São iniciativas práticas e gnosiológicas que têm na realidade social, no contexto de vida e de trabalho dos sujeitos, o ponto de partida de todo seu processo (compreendendo-o como um ciclo contínuo e indissociável: Extensão-Pesquisa-Ensino-Extensão). De tal forma, a prática social que se dá na realidade concreta, em seus desafios e dilemas, é quem provoca a realização de estudos e de pesquisas, que nutrem-se de um interesse emancipatório e de uma postura de compromisso social, que busca novos caminhos e saberes para transformar e, assim, qualificar a própria prática, que alimenta e (re)constrói a teoria, revelando um outro jeito de conduzir teórico-metodologicamente as atividades acadêmicas de Extensão, Pesquisa e Ensino, a qual revela e reivindica o papel social da universidade e da ciência, estabelecendo possibilidades concretas para assentar as bases de construção da utopia de uma universidade popular, que apoia-se no desenvolvimento de iniciativas orientadas pelo referencial teórico-metodológico da Educação Popular no âmbito das dimensões da Extensão, do Ensino e da Pesquisa indissociavelmente.

No que concerne a uma breve avaliação do presente estudo, assinala-se que a própria delimitação das produções analisadas, ao âmbito PPGE/UFPB, acarretou em certas limitações. De maneira que essa restrição deixou de fora muitas outras produções, como dissertações e teses elaboradas e defendidas em outros programas de pós-graduação e artigos publicados em periódicos da UFPB, por exemplo. Diante disso, assinala-se que seria oportuno, futuramente, a ampliação do presente estudo, integrando tais produções e quem sabe até incorporando outras publicações (como livros, capítulos de livros, artigos em anais de eventos, entre outros) como forma de constituir um “estado da arte” da Extensão Popular na UFPB.

REFERÊNCIAS

- ACIOLI, S.; PEDROSA, J. I. S. Os processos de produção de conhecimentos e pesquisa na educação popular e saúde. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 281-289, jul. 2020.
- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.
- ALVES, A. S.; SANTOS, M. S.; CRUZ, P. J. S. C. Caminhos e desafios da articulação de projetos de extensão orientados pela Educação Popular: reflexões com base em experiência na Universidade Federal da Paraíba. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n.3, p. 43-54, set./dez. 2018.
- ANTÉRIO, D. **Brincando na roda dos saberes**: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020.
- ARAÚJO, I. P. **Tecnologias sociais e práticas educativas contextualizadas para a convivência com o semiárido**: partilhando saberes e construindo novos olhares em territórios camponeses. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ARAÚJO, R. S. Extensão universitária: aspectos histórico-conceituais e o desvelar de outra possibilidade teórico-metodológica a partir da educação popular. In: CRUZ, P. J. S.C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018a. p. 273-309.
- ARAÚJO, R. S. Extensão popular: horizontes teórico-metodológicos para a condução do trabalho social universitário orientado pela educação popular. In: ARAÚJO, R. S.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular e práticas sociais**: ação, processo formativo e construção de conhecimento. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018b. p. 49-101.
- ARAÚJO, R. S.; BOTELHO, B. O.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular**: caminhos em construção. Caminhos para a construção de trabalhos sociais emancipatórios e humanizadores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. 2 v.
- ARAÚJO, R. S.; VASCONCELOS, A. C. C. P.; CRUZ, P. J. S. C. Ações de promoção da saúde e segurança alimentar e nutricional na atenção básica: uma experiência de extensão em educação popular. In: CRUZ, P. J. S.C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 163-182.

BARBOSA, A. M. et al. Fórum permanente de educação popular em saúde: construindo estratégias de diálogos e participação popular. **Rev. APS**, Juiz de Fora, v. 18, n. 4, p. 554-559, out./dez. 2015.

BARBOSA, A. M.; LACERDA, D. A. L. Projeto Vidas Paralelas Paraíba. In: CRUZ, P. J. S.C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 183-198.

BARRETO, B. M. V. B. **Formação universitária e educação popular**: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BATISTA, P. S. S. **Ética no cuidado em saúde e na formação universitária na perspectiva da educação popular**. 2012. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BONETTI, O. P.; PEDROSA, J. I. S.; SIQUEIRA, T. C. A. Educação popular em saúde como política do sistema único de saúde. **Rev. APS**, Juiz de Fora, v. 14, n. 4, p. 397-407, out./dez. 2011.

BOOG, M. C. F. **Educação em nutrição**: integrando experiências. Campinas: Komedi, 2013.

BOTELHO, B. O. **Extensão popular**: debatendo autonomia e participação em hortas urbanas no PINAB/UFPB. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BRANDÃO, C. R. A educação popular na área da saúde. In: VASCONCELOS, E. M.; PRADO, E. V. (Orgs.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede de educação popular e saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017a. p. 34-40.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. São Paulo: Ideias & Letras, 2017b.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 9-16.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 7-20.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 25 fev. 2018. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_600_2018.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). **Diário Oficial da União**. 19 nov. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**. 13 abr. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12612.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde. **Política nacional de educação popular em saúde no sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 64 de 4 de fevereiro de 2010. Altera o artigo 6º da Constituição Federal para introduzir a alimentação como direito social. **Diário Oficial da União**. 5 fev. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. Regulamenta a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 26 ago. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras

providências. **Diário Oficial da União**. 11 jan. 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 18 set. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 23/99 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**. 15 abr. 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRUTSCHER, V. J. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE; IPF, 2005.

BÜHNE, A. R. **Programa Escola Zé Peão**: uso social da leitura e da escrita dos operários-educandos da construção civil. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, jan./abr. 2007.

CALADO, A. J. F. **A COVID-19 expõe as vísceras da necropolítica capitalista**. Consciência.Net. 2018. Disponível em: <https://consciencia.net/a-covid19-expoe-as-visceras-da-necropolitica-capitalista/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CALADO, A. J. F. **Em busca de uma sociabilidade alternativa**: a contribuição da pedagogia e legado freireanos. Consciência.Net. 2018. Disponível em: <https://consciencia.net/em-busca-de-uma-sociabilidade-alternativa-a-contribuicao-da-pedagogia-e-do-legado-freireanos/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

CALADO, A. J. F. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular e nutrição social**: reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 355-375.

CALADO, A. J. F. Rastreado fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, A. J. F. (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008. p. 67-105.

CALADO, A. J. F. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 93-121.

CALADO, A. J. F. Reproblematizando o(s) conceito(s) de educação popular. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 123-149.

CANANÉA, F. A. A. L. C. Saberes da vida e a construção do conhecimento. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 215-240.

CANANÉA, F. A. A. L. C. **Educação popular e identidade cultural**. João Pessoa: Imprell, 2016.

CANANÉA, F. A. A. L. C. **Educação popular e identidade cultural: navegando com a Associação Artístico-Cultural de Cabedelo**. 2015. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CANANÉA, F. A. A. L. C. **O mar e a jangada: política cultural e extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2011.

CANANÉA, F. A. A. L. C. **O mar e a jangada: política cultural e extensão universitária**. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

CARVALHO, M. A. P. Construção compartilhada do conhecimento: análise da produção de material educativo. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 91-101.

CARVALHO, M. A. P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. N. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E. M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 101-114.

CASTRO, I. R. R.; CASTRO, L. M. C.; GUGELMIM, S. A. Ações educativas, programas e políticas envolvidos nas mudanças alimentares. In: DIEZ-GARCIA; R. W.; CERVATO-MANCUSO, A. M. (Coords.) **Mudanças alimentares e educação nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 18-34.

CASTRO, K. M. S. **Extensão universitária na UFPB: potencialidades e limites na permanência de graduandos em saúde**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CENTRO DE PESQUISAS E ESTUDOS DE DIREITO SANITÁRIO – CEPEDISA. CONECTAS DIREITOS HUMANOS. Boletim n. 10. **Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dec. 2003.

COSTA, E. B. et al. Extensão popular como um espaço de exercício da práxis e da economia solidária popular: a experiência do Projeto Saurê. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFPB, 12, 2010, João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Anais do XII Encontro de Extensão**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 1-9. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIENEX_XIIENID/ENEX/ENEX.html. Acesso em: 20 mai. 2021.

COSTA, F. X. P. **Incubação de empreendimentos solidários** – uma metodologia da educação popular. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

COSTA, M. V. Apresentação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 7-10.

COSTEIRA, A. A. M. F. **Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador**: estudo com base em um projeto de extensão. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

COSTEIRA, A. A. M. F. **Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador**: estudo com base em um projeto de extensão. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COSTEIRA, A. A. M. F.; VASCONCELOS, B. C.; NASCIMENTO, J. A. (Orgs.). **PalhaSUS: luta que se faz com cuidado e amorosidade**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

CRUZ, P. J. S. C. Pesquisa e educação popular: formulações, enfoques e concepções do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR). In: OLIVEIRA, A. F. et al. (Orgs.). **Educação popular**: autoras e autores da Paraíba. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. 1 v. p. 37-52.

CRUZ, P. J. S. C. A conversidade como conceito central na reorientação do fazer universitário e sua construção compartilhada com os grupos populares, as práticas comunitárias e os movimentos sociais. In: FLEURI, R. M. **Conversidade**: diálogo entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. p. 9-13.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: um movimento, um mosaico diverso de práticas e uma concepção para a reorientação do fazer universitário tradicional. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 15-34.

CRUZ, P. J. S. C. A experiência e seus significados na construção de conhecimentos em pesquisa social. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a. p. 179-213.

CRUZ, P. J. S. C. A extensão em educação popular e seus significados no processo de reorientação da formação médica: um ensaio sobre a experiência da Universidade Federal da Paraíba. In: CRUZ, P. J. S. C.; XAVIER FILHO, M. C. S. (Orgs.). **Extensão, saúde e formação médica: caminhos de construção de experiências extensionistas, suas possibilidades e limites para a promoção da saúde e a formação médica**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017b. p. 227-252.

CRUZ, P. J. S. C. Universidade popular: fundamentos, aprendizados e caminhos pela extensão. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017c. p. 53-82.

CRUZ, P. J. S. C. Produções e construções de conhecimentos em diálogo com movimentos sociais populares e práticas comunitárias: o que Reinaldo Fleuri e o Mover nos ensinam. In: FLEURI, R. M. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017d. p. 9-18.

CRUZ, P. J. S. C. **Agir crítico em nutrição: uma construção pela educação popular**. 2015. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013a. p. 181-201.

CRUZ, P. J. S. C. Apresentação – O significado deste livro e da extensão popular na construção cotidiana de uma nova universidade. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013b. p. 21-28.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 40-61.

CRUZ, P. J. S. C. **Extensão popular: a pedagogia da participação estudantil em seu movimento nacional**. 2010. 339 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CRUZ, P. J. S. C.; BOTELHO, B. O. Pesquisa em extensão popular: confrontação de saberes (uma leitura da educação popular). In: MELO NETO, J. F.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 196-218.

CRUZ, P. J. S. C. et al. Mapeamento de experiências de extensão popular nas universidades públicas brasileiras: um estudo descritivo em escala nacional. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 7-16, jan./abr. 2019.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil:** volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Extensão popular:** caminhos em construção. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular e nutrição social:** reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014.

CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade:** reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013.

CRUZ, P. J. S. C.; PEREIRA, I. D. F.; VASCONCELOS, A. C. C. P. Educação popular e a promoção da segurança alimentar e nutricional em comunidades: desafios com base em uma experiência de extensão. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 333-350.

CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, E. M. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária:** reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec, 2017.

CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, E. M.; SILVA, M. O. A irradiação desta experiência. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 104-108.

CUNHA, R. C. **Turismo sexual infantojuvenil:** um desafio para a educação popular. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, G. H. O. et al. Educação popular em saúde no cuidado em enfermagem na comunidade. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil:** volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 78-86.

DANTAS, T. C. **Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá.** 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DANTAS, T. C. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos:** o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

DANTAS, V. L. A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza-CE**. 2009. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DANTAS, V. L. A. et al. Educação popular e permacultura em diálogo cuidadoso – pela construção de saberes necessários à reinvenção da vida. In: ARAÚJO, R. S.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular e práticas sociais: ação, processo formativo e construção de conhecimento**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 173-194.

DE LA MAZA, L. M. Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. **Teol. vida**, Santiago, v. 46, n. 1-2, p. 122-138, 2005.

DIAS, J. N. **Diálogos de saberes em uma prática extensionista na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ENGELS, F. Comentários sobre a *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-285.

FALCÃO, E. F. **Extensão popular: caminhos para a emancipação**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018a.

FALCÃO, E. F. As experiências do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC): a extensão como mobilizadora da inserção estudantil compromissada com os grupos populares, suas realidades e lutas. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018b. p. 257-269.

FALCÃO, E. F. **Vivência em comunidades: outra forma de ensino**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014a.

FALCÃO, E. F. **Extensão popular: caminhos para a emancipação**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014b.

FALCÃO, E. F. Extensão popular: reflexões teóricas e filosóficas sobre uma caminhada a trilhar. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 253-264.

FALS BORDA, O. Encuentro de instituciones uruguayas con Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, O.; BRANDÃO, C. R. **Investigación participativa**. Comentarios de Ricardo Cetrulo. 3. ed. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental; Instituto del Hombre, 1991. p. 9-30.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 42-62.

FARAH, M. F. A. Entrevista com Marcel Franco Araújo Farah: a institucionalização da educação popular. In: MELO NETO, J. F.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 146-155.

FARIA, A. A. C.; BRUTSCHER, V. J. Educação popular: expressão de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação. In: MELO NETO, J. F.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 84-105.

FARIA, M. G. A. et al. Aspectos contemporâneos da construção compartilhada do conhecimento: uma perspectiva virtual. **Rev Min Enferm**, Belo Horizonte, v. 22, e-1089, 2018. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e1089.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FERNANDES, F. Introdução. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FILARDI, A. M. B. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 563-582, set./dez. 2014.

FLEURI, R. M. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, R. M. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-45. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

FLEURI, R. M. **Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987)**. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2001.

FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 99-122.

FLEURI, R. M. Extensão universitária em educação popular. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 59-73, 1989.

FLEURI, R. M. **O ciclo básico da PUCSP: uma proposta inovadora?** São Paulo: Loyola, 1982.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. V. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

FRAGA, L. S. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 403-419, jul. 2017.

FREDERICO, C. Nas trilhas da emancipação. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-27.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, P. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica. Alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: UNICEF, 1989.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985a. p. 99-126.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p. 34-41.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. Observatório Fiocruz COVID-19. **Nota técnica sobre a importância das medidas de distanciamento social no contexto atual da COVID-19 no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u91/nota_tecnica_sobre_criterios_e_medidas_de_distanciamento_social_covid-19_28_05_2020.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 93-121.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** Instituto Paulo Freire. 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013.

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

GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1989.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, L&PM, 2012.

GARCIA, P. B. Apresentação. In: GARCIA, P. B. et al. (Orgs.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 7-8.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 88- 121.

GARCIA, P. B. et al. (Orgs.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GAVIRAGHI, F. J.; GOERCK, C.; FRANTZ, W. As incubadoras sociais do Rio Grande do Sul na base de fomento da práxis emancipatória: algumas problematizações. **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 461-473, abr./jun. 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. G. **Observação leiga e educação popular: curiosidades e cientificidade pelas vias do paradigma indiciário**. Santa Rita: SEDIC, 2019.

GONÇALVES, L. G. Uma reinvenção dos saberes imemoriais nos contos de investigação criminal. In: JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 279-293.

GONÇALVES, L. G.; ZITKOSKI, J. J. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, mai./ago. 2019.

GONZÁLEZ, G. R.; FERNÁNDEZ-LARREA, M. G. Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. **Revista Cubana de Educación Superior**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 15-26, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOLANDA, C. M. A.; LIRA, G. A.; VASCONCELOS, A. C. C. P. A realização de cursos para intensificar o debate teórico da extensão popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 265-270.

INCROCCI, L. M. M. C.; ANDRADE, T. H. N. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. **Soc. estado.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 187-212, abr. 2018.

IRELAND, T. D. et al. (Orgs.). **Projeto Escola Zé Peão: relato de experiências**. João Pessoa: Ideia, 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JARA, O. H. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução de Luciana Gafree e Sílvia Pinevro. 1. ed. Brasília: CONTAG, 2012.

JARA, O. H. Popular education and social change in Latin America. **Community Development Journal**, Oxford, v. 45, i. 3, p. 287-296, jul. 2010.

JARDILINO, J. R. L. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. 2. ed. São Paulo: Xamã; Edições Pulsar, 2003.

JEZINE, E. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB, 2006.

JEZINE, E. As práticas curriculares da extensão universitária. In: CORREA, E. J.; CUNHA, E. S. M.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **(Re)conhecer diferenças, construir resultados**. Brasília: UNESCO, 2004. p. 332-339.

JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X.; MOREIRA, O. L. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: UFPB, 2008.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KULESZA, W. A. Ciência e educação popular. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 37-62.

LACERDA, D. A. L. Reorientando a atenção à saúde do trabalhador a partir da educação popular. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 318-322.

LACERDA, D. A. L. et al. Saúde do trabalhador: a educação popular reorientando a formação na busca da integralidade na atenção à saúde. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 142-158.

LACERDA, D. A. L.; RIBEIRO, K. S. Q. S. (Orgs.). **Fisioterapia na comunidade**: experiência na Atenção Básica. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2011a.

LACERDA, D. A. L.; RIBEIRO, K. S. Q. S. A história de uma experiência da fisioterapia em um projeto de extensão comunitária. In: LACERDA, D. A. L.; RIBEIRO, K. S. Q. S. (Orgs.). **Fisioterapia na comunidade**: experiência na Atenção Básica. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2011b. p. 101-118.

LACERDA, D. A. L.; RIBEIRO, K. S. Q. S. O projeto fisioterapia na comunidade e sua interação com o programa de ação interdisciplinar para o desenvolvimento social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré. In: PADILHA, W. W. N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**: programa ação interdisciplinar para o desenvolvimento social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 29-40.

LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 19-32.

LEITE, I. A educação popular perante a questão das drogas: uma incursão no tema e um marco conceitual. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 3, p. 10-27, set./dez. 2018.

LEITE, S. U. Cultura popular: esboço de uma resenha crítica. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985. p. 247-269.

LIMA, E. A. et al. Uma análise a partir da vivência do núcleo de extensão popular flor de mandacaru acerca da categoria gênero sob as perspectivas *queer* e marxista. In: COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE, 11, 2016, Campina

Grande, Paraíba, Brasil. **Anais XI CONAGES**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 1-10. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10879>. Acesso em: 21 mai. 2021.

LIMA, P. D. A Ger'Ação Direta no DF: reflexões sobre as lutas sociais em Brasília na primeira década século XXI. In: RÊSES, E. S. (Org.). **Universidade e movimentos sociais**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 119-149.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LINS, L. T.; OLIVEIRA, V. L. B. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais: aspectos multidimensionais na construção do saber**. João Pessoa: UFPB, 2008.

LISBOA, J. G.; ARAÚJO, R. S.; CRUZ, P. J. S. C. Ações em apoio à movimentos sociais populares: uma experiência de diálogo entre universidade e sociedade a partir da extensão. In: ARAÚJO, R. S.; BOTELHO, B. O.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular: caminhos em construção**. Caminhos para a construção de trabalhos sociais emancipatórios e humanizadores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. p. 29-52.

LÓPEZ, M. L. **Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos**. 1. ed. San Salvador de Jujuy: EdiUNJu, 2012.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal; Paz e Terra, 1985. p. 127-145.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Tradução de Felipe José Lindoso. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2010.

MARCOS, M. L. Aquilo que não é mais o mesmo. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 53-58.

MARTELETO, R. M.; VALLA, V. V. Informação e educação popular – o conhecimento social no campo da saúde. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 8, n. esp., p. 8-21, jul./dez. 2003.

MARTINIC, S. Saber popular e identidade. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. Tradução de Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003. p. 79-100.

MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 123-159.

MARTINS, R. M. A. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPed, 38, 2017, São Luís,

Maranhão, Brasil. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís: ANPEd, 2017. p. 1-17. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT11_890.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

MARTONI, V. B. M. “Expansão para quem?”: uma análise dos objetivos do REUNI e das diretrizes para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 211-234, dez. 2015.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélvio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b. v. 1.

MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica**: contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de Marcelo Backes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MATIAS, J. et al. Um breve relato histórico sobre a construção do PalhaSUS. In: COSTEIRA, A. A. M. F.; VASCONCELOS, B. C.; NASCIMENTO, J. A. (Orgs.). **PalhaSUS**: luta que se faz com cuidado e amorosidade. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 37-50.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEJÍA, M. R. J. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016.

MEJÍA, M. R. J. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 369-398.

MEJÍA, M. R. J. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006. p. 205-211.

MEJÍA, M. R. J. Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. **Nómad**, Bogotá, n. 5, p. 1-10, 1996a.

MEJÍA, M. R. J. **A transformação social: educação popular e movimentos sociais no fim do século**. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. São Paulo: Cortez, 1996b.

MEJÍA, M. R. J. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, P. B. et al. (Orgs.). **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade**. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 45-87.

MELO, I. S. **Cotidiano e conscientização na docência da educação de jovens e adultos**. 2004. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

MELO NETO, J. F. **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. 3 v.

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

MELO NETO, J. F. **Universidade popular: texto para debate**. João Pessoa: UFPB, 2012.

MELO NETO, J. F. Extensão popular – a universidade em movimento. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011a. p. 406-414.

MELO NETO, J. F. Educação popular e “experiência”. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano. 26, n. 85, p. 31-50, jan./jun. 2011b.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: UFPB, 2004.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 13-19, 2003a.

MELO NETO, J. F. Pesquisa-ação (aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular). In: RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: UFPB, 2003b. p. 183-197.

MELO NETO, J. F. Dialética: uma visão marxista. In: MELO NETO, J. F. (Org.). **Dialética**. João Pessoa: UFPB, 2002a. p. 83-121.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: MELO NETO, J. F. (Org.). **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: UFPB, 2002b. p. 7-22.

MELO NETO, J. F. Autonomia e extensão universitária. **Revista de Extensão**, João Pessoa, ano. 2, n. 4, p. 11-22, 1997.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão**, João Pessoa, ano. 1, n. 1, p. 9-21, jul. 1996.

MELO NETO, J. F.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Extensão popular: educação e pesquisa**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MORA-OSEJO, L. E.; FALS BORDA, O. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MOURA, M. J. N. Escola Zé Peão: 25 anos mudando histórias, produzindo saberes e construindo cidadania. In: IRELAND, T. D. et al. (Orgs.). **Projeto Escola Zé Peão: relato de experiências**. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 13-21.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 57-72.

OLIVEIRA, A. F. **Educação popular e empoderamento crítico: navegando no Projeto Compartilhando Saberes da ONG Maré**. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

OLIVEIRA, M. W. Lugares e intencionalidades no *quefazer* da pesquisa. In: CRUZ, P. J. S. C. (Org.). **Educação popular em saúde: desafios atuais**. São Paulo: Hucitec, 2018. p. 68-84.

OLIVEIRA, M. W. A extensão popular no trabalho compromissado com as classes populares. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 265-269.

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT06-5383->

-Int.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

OLIVEIRA, R. H. F. S. **Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Considerações sobre ajustes das medidas de distanciamento social e medidas relativas a viagens no contexto da resposta à pandemia de COVID-19**. 2020a. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52045/OPASBRACovid1920039a_%20por.pdf?sequence=8. Acesso em: 16 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. Departamento de evidência e inteligência para ação em saúde. Página informativa N. 5. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. 2020b. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=14. Acesso em: 13 jul. 2020.

ORTIZ-RIAGA, M. C.; MORALES-RUBIANO, M. E. La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educ. Educ.**, v. 14, n. 2, p. 349-366, may./ago. 2011.

PADILHA, W. W. N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**: programa ação interdisciplinar para o desenvolvimento social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré. João Pessoa: Ideia, 2007.

PALMA, D. O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular. In: GARCIA, P. B. et al. (Orgs.). **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Tradução de Jorge Vicente Muñoz e Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 21-44.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

PEDROSA, J. I. S. A Política Nacional de Educação Popular em Saúde em debate: (re)conhecendo saberes e lutas para a produção da Saúde Coletiva. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 25, e200190, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v25/1807-5762-icse-25-e200190.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

PEDROSA, J. I. S. Educação popular em saúde e gestão participativa no sistema único de saúde. **Rev. APS**, Juiz de Fora, v. 11, n. 3, p. 303-313, jul./set. 2008.

PEREIRA, I. D. F.; CRUZ, P. J. S. C. O VEPASF: estágio nacional multiprofissional em educação popular e atenção à saúde da família. In: PADILHA, W. W. N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**: programa ação interdisciplinar para o desenvolvimento

social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 119-126.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PEREIRA, N. R. O. O. **A educação popular na Casa dos Sonhos em Santa Rita**. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PINHEIRO, W. N. **Extensão universitária: caminhos para uma universidade popular**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO, E. V. et al. (Orgs.). **Caderno de extensão popular: textos de referência para a extensão universitária**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

RIBEIRO, K. S. Q. S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 335-346, dez. 2009.

RIBEIRO, K. S. Q. S. **Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de educação popular em saúde**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

RIBEIRO, K. S. Q. S. **Fisioterapia na comunidade: buscando caminhos na atenção primária à saúde a partir de um projeto de extensão universitária**. 2001. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

RIBEIRO, K. S. Q. S. et al. Os primeiros passos de uma experiência de educação popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 64-88.

RIBEIRO, K. S. Q. S.; LACERDA, D. A. L. Fisioterapia na comunidade: a extensão orientando o campo de práticas na formação. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 276-291.

RIGOTTO, R. M.; LEÃO, F. A. F.; MELO, R. D. A pedagogia do território: desobediências epistêmicas e insurgências acadêmicas na práxis do Núcleo Tramas. In: RIGOTTO, R. M.; AGUIAR, A. C. P.; RIBEIRO, L. A. D. (Orgs.). **Tramas para a justiça ambiental: diálogo de saberes e práxis emancipatórias**. Fortaleza: UFC, 2018. p. 345-396.

RIOS, E. R. G. et al. Senso comum, ciência e filosofia – elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 501-509, 2007.

ROCHA, R. M. G. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados; UFC, 1986.

ROCHA, V. X. M. Movimento estudantil e movimento extensionista na Paraíba: idas e vindas numa década de lutas. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 306-316.

ROSA, I. M. Pedras, noites e poemas: percepções de um extensionista popular. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 77-81.

ROSAS, A. S.; MELO NETO, J. F. (Orgs.). **Educação popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: UFPB, 2008. 2 v.

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

SAGAN, C. **Bilhões e bilhões: reflexões sobre vida e morte na virada do milênio**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALES, I. C. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (Alimentando um debate). In: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. (Orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 111-122.

SALES, I. C. Pesquisa-confronto sobre cultura popular: lições de uma experiência do setor público. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 199-211.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 10. ed. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANTANA, C. R. **Educação em economia popular solidária: o discurso educativo de incubadoras de empreendimentos solidários populares**. 2012. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANT'ANNA, S. R.; HENNINGTON, E. A. Micropolítica do trabalho vivo em ato, ergologia e educação popular: proposição de um dispositivo de formação de trabalhadores da saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 223-244, 2011.

SANTOS, A. B. **Contribuições da extensão popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SANTOS, B. S. **La cruel pedagogía del virus**. Traducción de Paula Vasile. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **La universidad en el siglo XXI**: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: Plural Editores, 2007.

SANTOS, M. S. et al. Resgatando a historicidade do PEPASF: 20 anos de uma história escrita por diversas mãos. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 1: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 55-78.

SCOCUGLIA, A. C. Apresentação. In: SCOCUGLIA, A. C.; COSTA, L. M. (Orgs.). **Histórias da educação popular do tempo presente**. João Pessoa: UFPB, 2017. p. 9-17.

SCOCUGLIA, A. C.; COSTA, L. M. (Orgs.). **Histórias da educação popular do tempo presente**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SCOCUGLIA, A. C.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: UFPB, 2006.

SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. (Orgs.). **Educação popular**: outros caminhos. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2001.

SERNA, G. A. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], n. 43, p. 3-25, jun. 2007.

SERNA, G. A. Modelos de extensión universitaria en México. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 33, n. 131, p. 77- 103, jul./sep. 2004.

SERRANO, R. M. S. M. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 202-215.

SILVA, A. C. M.; BRÊTAS, A. C. P.; SANTANA, C. L. A. (Orgs.). **Com-unidade**: experiências extensionistas. São Paulo: Páginas & Letras, 2014.

SILVA, F. T. C. L. et al. Educação popular como ferramenta transformadora dos sujeitos e do mundo: uma experiência para além da psicologia clínica clássica. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Vivências de extensão em educação popular no Brasil**: volume 2: extensão e educação popular na reorientação da formação em saúde. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 87-96.

SILVA, M. O. **Psicologia humanista e educação popular na atenção primária à saúde**. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, M. O. Psicologia e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré: atuando para além da psicologia clínica clássica. In: PADILHA, W. W. N. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**: programa ação interdisciplinar para o desenvolvimento social e atenção à saúde na comunidade Maria de Nazaré. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 41-48.

SILVA, M. O.; GOMES, A. L. A psicologia na extensão popular em busca da superação de limites e descoberta de novas possibilidades. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 292-305.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, S. B.; MOREIRA, O. L. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: saberes e práticas em educação popular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SILVA, S. F.; MELO NETO, J. F. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015.

SILVA JUNIOR, C. A. **Fundação Dom José Maria Pires**: uma experiência de educação popular – Serra Redonda-PB. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVEIRA, J. L. G. C. (Org.). **Liga de saúde coletiva**: extensão popular em busca da integralidade. 1. ed. Blumenau: EDIFURB, 2008.

SIMON, E. **Saúde e educação**: o projeto político pedagógico do Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós**: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUSA, J. P. C. **Universidade, escola e comunidade**: construindo caminhos para uma educação do campo. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUSA, L. M. P. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade**: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. 2 v.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, J. F. Educação popular enquanto uma pedagogia, movimentos sociais populares *lôcus* educativo. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 123-153.

SOUZA, J. F. Educação popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas. In: COSTA, M. V. (Org.). **Educação popular hoje**: variações sobre o tema. São Paulo: Loyola, 1998. p. 11-36.

SOUZA, J. F. **Uma pedagogia da revolução**: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

STRECK, D. R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 20, n. 58, p. 537-547, set. 2016.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-368.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. Apresentação. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-8.

TOMMASINO, H. et al. Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. In: CRUZ, P. J. S. C. et al. (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2013. p. 216-237.

TONET, I. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-15.

TORRES, A. C. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

TÜNNERMANN, C. **Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 177-190, jul./dez. 1996.

VASCONCELOS, B. C. **A arte da contação de histórias: uma experiência de cuidado no projeto de extensão PalhaSUS**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

VASCONCELOS, E. M. Capítulo II – Eymard Mourão Vasconcelos. In: OLIVEIRA, A. F. et al. (Orgs.). **Educação popular: autoras e autores da Paraíba**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. 1 v. p. 103-195.

VASCONCELOS, E. M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde. In: VASCONCELOS, E. M.; PRADO, E. V. (Orgs.). **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2017a. p. 19-33.

VASCONCELOS, E. M. Os caminhos do aprendizado na extensão universitária: análise com base em uma experiência marcante. In: CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, E. M. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. São Paulo: Hucitec, 2017b. p. 13-34.

VASCONCELOS, E. M. Apresentando – Educação popular na universidade. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011a. p. 15-24.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular: da extensão à disciplina no curso de medicina. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011b. p. 351-361.

VASCONCELOS, E. M. O professor que se fez na extensão. In: VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011c. p. 162-169.

VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011.

VASCONCELOS, E. M.; FROTA, L. H.; SIMON, E. (Orgs.). **Perplexidade na universidade**: vivências nos cursos de saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA, M. W. Educação popular: uma história, um *que-fazer*. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, mai./ago. 2009.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAROCOSTAS, J. How to fight an infodemic. **The Lancet**, London, v. 395, n. 10225, p. 676, feb. 2020.

ZENAIDE, M. N. T. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia**: a questão dos direitos humanos na UFPB. 2010. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.