

---

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

## Implicações dialógicas

Valdice Barbosa de Queiroz\*, Teresa Medina\*\* & José Alberto Correia\*\*

**Resumo:** Esse artigo problematiza a extensão universitária e seu papel de política pública de educação interventiva para a transformação social. Analisa as implicações sobre desenvolvimento a partir dos pressupostos teóricos do diálogo freiriano e do conceito de desenvolvimento local. Ancora-se numa abordagem qualitativa e mobiliza a análise da elaboração dos projetos no período 2013/2015, num campus universitário no interior do Estado de Sergipe, Brasil. Os resultados revelaram a ausência de diálogo com as comunidades locais gerada no processo, contrariando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade local que é expectável os projetos e programas de extensão poderem promover, além da presença de tensão nessa prática docente.

**Palavras-chave:** extensão universitária, educação dialógica, desenvolvimento local

### UNIVERSITY EXTENSION AND LOCAL DEVELOPMENT: DIALOGICAL IMPLICATIONS

**Abstract:** This article discusses the university extension and its role of public policy of intervention education for social transformation. It analyzes the implications on development from the theoretical assumptions of Freire's dialogue and the concept of local development. It is anchored in a qualitative approach and mobilizes the analysis of project design in the 2013/2015 period, on a university campus in the interior of Sergipe State, Brazil. Results revealed the lack of dialogue with the local communities generated in the process, contradicting the transformative relationship between the university and the local society that it is expected that the extension projects and programs can promote, besides the presence of tension in this teaching practice.

**Keywords:** university extension, dialogic education, local development

---

\* Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, Sergipe, Brasil.

\*\* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

## **EXTENSION UNIVERSITAIRE ET DÉVELOPPEMENT LOCAL: IMPLICATIONS DIALOGIQUES**

**Résumé:** Cet article traite de l'extension de l'université et de son rôle de politique publique d'éducation à l'intervention pour la transformation sociale. Il analyse les implications pour le développement des hypothèses théoriques du dialogue de Freire et du concept de développement local. Il est ancré dans une approche qualitative et mobilise l'analyse de l'élaboration des projets de la période 2013/2015 sur un campus universitaire à l'intérieur des terres de Sergipe, au Brésil. Les résultats ont révélé l'absence de dialogue avec les communautés locales, généré dans le processus en contradiction avec la relation de transformation entre l'université et la société locale que les projets et programmes de vulgarisation peuvent promouvoir et la présence de tension dans les activités de l'enseignant.

**Mots-clés:** extension universitaire, éducation dialogique, développement local

### **Introdução**

A Extensão Universitária é uma atividade acadêmica que se consolidou ao longo dos anos no Brasil, adaptando-se às diferentes visões políticas e ideológicas que dominaram o cenário do ensino superior. Atualmente é assumida como um processo educativo, cultural, científico, de mão dupla, cujo papel é articular a universidade à sociedade onde se insere. Ao mesmo tempo, e do ponto de vista legal e político, tornou-se um instrumento de política pública para a transformação social. Por meio do Decreto n.º 3.501/2000, a extensão passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo-se que um dos seus objetivos é apoiar a execução de programas de ensino e de extensão, visando adequar as instituições de ensino superior à *integração* com a sociedade e, assim, *contribuir* para o desenvolvimento regional e local.

Para a discussão realizada neste artigo, cruzamos a área da educação com outras áreas do saber, designadamente no âmbito das Ciências Geográficas e das Ciências Econômicas.

A instalação de campi universitários no interior do Estado de Sergipe objetivou, de alguma forma, corrigir erros do passado porque, historicamente, o ensino superior era ofertado apenas nas capitais, salvo algumas exceções. Esse fenômeno, segundo Telles (2007), refletia a lógica econômica de acumulação capitalista que teria se apropriado do sistema educacional de ensino superior, tornando-o excludente. A criação desses campi inaugurou a abertura do acesso à educação universitária no campo.

Para melhor compreendermos os objetivos da extensão como política pública de integração e interação com a sociedade, tornou-se imperativo considerarmos a visão geográfica/localista sobre desenvolvimento. O que move o capital é a busca por sua valorização, realizada por meio do lucro ilimitado e, portanto, é na acumulação que encontra seu movimento incessante com a finalidade de ir reproduzindo a massa de lucro em escala ampliada, sendo que o espaço, ou o seu uso, em determinado território, tem papel importante nesse processo (Santos, 2011).

Segundo Telles (2007, p. 31), o “projeto educacional brasileiro teria sido historicamente planejado para a exclusão das camadas populares”, pelo que a visão sobre desenvolvimento local, aliada ao processo de extensão universitária, poderá contribuir para corrigir esse erro histórico ao não excluir estas camadas. Nesse sentido, consideramos as indicações presentes nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que tem como base teórica o conceito de endogenia, assumindo a ideia de autossuficiência e orientação para a cidadania e sustentabilidade, o que justifica a busca por outras áreas do saber, que aqui defendemos, e a prática da interdisciplinaridade.

Analisar o ensino superior e seus dispositivos ou instrumentos de políticas públicas governamentais, a partir de uma visão crítica, é uma tarefa extremamente difícil porque implica questionar um instrumento pedagógico amplamente consolidado e, aparentemente, compreendido entre os atores acadêmicos. Para Freire (1981, p. 9), “a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente”.

Neste quadro, foi desenvolvido um projeto de investigação, num campus universitário do interior do Estado de Sergipe, no Brasil, que procurou responder à seguinte questão: é possível identificar a presença do diálogo freiriano na elaboração dos projetos de extensão que articule a universidade e a população local, possibilitando a transformação social? A abordagem foi qualitativa e de caráter empírico-descritivo, e seu principal instrumento foi a análise documental dos projetos de extensão elaborados no período de 2013/2015, tendo em perspectiva os pressupostos de desenvolvimento local no processo de elaboração dos diferentes projetos. De cunho mais abrangente, analisamos os sentidos presentes nesse processo de extensão, como prática social e cultural, remetendo-os para a relação entre as perspectivas e condições dos atores da ação (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994). Elaborámos as categorias de análise: *público alvo, objetivos, membros da equipe, parcerias e articulações estabelecidas*, a partir da leitura dos projetos de extensão e da obra *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire (1971) e dos conceitos de desenvolvimento local mobilizados.

## **Da globalização às perspectivas locais**

Ao analisar o processo da globalização, Santos (2011, p. 37) afirma que as “novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada (...) impõem-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa”. Refletindo sobre estas perversidades, percebe-se que a ampliação dos conflitos sociais é decorrente do aumento das desigualdades no mundo e, embora se utilize de forma crescente novas tecnologias científicas, importa ressaltar que a

ciência não é neutra, que a ciência altera, de forma incontestável, a divisão e a exploração do trabalho, as relações produtivas e a extração da mais valia. Braverman (1974, p. 360) advertia que “quanto mais a ciência é incorporada ao processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo, quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador”.

Por esta perspectiva, e visando minimizar os efeitos perversos da globalização, surgiram estudos no âmbito da Ciência Geográfica que contribuíram para as discussões sobre políticas públicas regionalistas, localistas e interventivas. Duas novas abordagens emergiram: uma influenciada pela corrente determinista e outra pela possibilista, passando-se do estudo das regiões naturais para o estudo das regiões econômicas em que a dicotomia homem *versus* natureza encontrava sua unidade (Carvalho, 2011; Moraes, 2005).

As análises regionais, no âmbito das Ciências Econômicas, foram sustentadas por um extenso arcabouço teórico, ampliando-se por todo o século XX, formulando-se políticas públicas para o enfrentamento dos efeitos deletérios e perversos da globalização, notadamente ao nível do capital especulativo. Porém, foi só a partir das questões suscitadas pela crise dos anos 1980 que, no Brasil, o debate se concentrou “em torno da necessidade da exploração de oportunidades locais” e da constituição de uma miríade de soluções que, somadas, acreditava-se, poderiam tirar o país do longo período de estagnação e falta de perspectivas pelas quais passava há cerca de duas décadas (Vainer, 1995, citado por Hansen & Melo, 2007, p. 9). Invertia-se, assim, a lógica dos estudos que apontavam causas externas para o desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento de fora para dentro dá lugar ao desenvolvimento de dentro para fora, levando-se em conta as forças, competências e capacidades internas, tais como a estrutura social, política, econômica e cultural das localidades.

Amaro (2009) esclarece que, a nível da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, o Programa de Iniciativas Locais e Emprego, lançado no final dos anos 1980, reconheceu igualmente o poder político institucional do conceito de Desenvolvimento Local que, ancorado na endogenia, se compreende como um tipo de desenvolvimento

iniciado e organizado de dentro para fora das localidades, conferindo mobilização aos atores locais, para extrair o máximo de suas ações através da *otimização dos recursos de capital*, de *trabalho* e de *instituições locais*, assim como de infraestruturas físicas de uma determinada área, em vez de esperar ou tentar atrair empresas e investimentos externos para impulsionar o crescimento econômico do local e gerar empregos. (Martinelli & Joyal, 2004, p. 68, grifos nossos)

Ainda de acordo com Amaro (2009), a Organização das Nações Unidas (ONU), na busca pela promoção do desenvolvimento local, elencou algumas características que colaboraram para esta discussão, dentre elas: a) o *diagnóstico das necessidades* das comunidades locais deve

realizar-se com a *participação destas*; b) a *resposta a estas necessidades* deve basear-se na *utilização dos recursos e capacidades da própria comunidade*; c) os *problemas e soluções* devem ser abordados de *forma integrada*, conjugando as suas várias componentes e áreas de intervenção, como alimentação, educação, saúde, emprego, rendimento, cultura.

Na esteira das concepções sobre desenvolvimento local, encontramos o conceito de capital social que introduz as perspectivas de cooperação e solidariedade: “a cooperação não pode ser firmada sobre estruturas verticais de relacionamento que alimentem ou reproduzam relações de dependência entre seus participantes” (Hansen & Oliveira, 2007, p. 381). Esses conceitos encontram eco na Declaração do Milênio da ONU (2000) e no Relatório do Desenvolvimento Humano 2003, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003). Ambos corroboram e enriquecem os conceitos referidos anteriormente e vão mais além, assumindo outros compromissos, tais como o de erradicação da pobreza. Um dos pontos relevantes defendidos pelo PNUD nesse relatório é crucial para a discussão que se faz aqui – o de que há a necessidade urgente de se promover “justiça social e de envolver as pessoas nas decisões que as afetam, a elas e às suas comunidades e países” (PNUD, 2003). Portanto, não há mais lugar para soluções vindas de fora.

A partir desses pressupostos, assumimos nessa discussão o desenvolvimento local como um enfoque centralizado num “processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir *essencialmente das suas capacidades, assumindo a comunidade o protagonismo principal* nesse processo e segundo uma *perspectiva integrada dos problemas e das respostas*” (Amaro, 2009, p. 108, grifo nosso). Entendemos, portanto, que todo processo de intervenção educativa deve priorizar a articulação com a comunidade local. O local, afirma Lail (2002), citado por Hansen & Melo (2007, p. 240) “representa forças cumulativas como capacidade de desenvolvimento institucional e de infraestrutura, economias de aglomeração e de escala e uma rede de externalidades”. O avanço da globalização, e de suas contradições, forjaram o aparecimento deste novo enfoque: desenvolvimento local, que está se consolidando, também, como abordagem teórica. Nesta perspectiva, a política pública de extensão universitária assume-se como um instrumento de incentivo ao desenvolvimento local, evidenciando-se, todavia, a sua complexidade.

### **A extensão como processo educativo, social e dialógico**

Após inúmeras mudanças e transformações ao longo dos anos da história do ensino superior e da extensão universitária no Brasil, o conceito de extensão hoje é considerado como:

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. 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 a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional, a democratização do conhecimento 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, 2012, p. 8)

Assim, pela perspectiva da teoria freiriana, dos pressupostos de desenvolvimento local apresentados, enfatizamos a relação entre esse tipo de desenvolvimento e o processo extensionista que, como vimos, é um processo educativo e social, no qual o ato de ensinar (e de aprender) lhe é intrínseco, sendo necessário considerar o meio social e histórico porque, só assim, o conhecimento científico alcança sua eficácia, como afirmou Saviani (1980). Para Freire, o ato de ensinar “não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção” (Freire, 1986, p. 52).

Ensinar é, antes de tudo, um processo estabelecido por meio do diálogo, no qual educador/a e educando/a participam na construção dos seus próprios saberes. A dialogação “implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo” (Freire, 1980, p. 69).

Deste modo, o/a professora, como agente desse processo educativo extensionista, para ensinar precisa se comunicar com o seu ambiente, precisa reconhecer que há tanto igualdades como desigualdades das condições de aprendizagem do aluno e necessita também dar a devida importância à troca de saberes, porque não sabe tudo. A educação ocorre pela prática da liberdade (Freire, 1971, 1980, 1986). Estas ideias vão ao encontro daquelas desenvolvidas pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), cujo documento, *Plano Nacional de Extensão Universitária* (FORPROEX, 2001, p. 3), defende que, para a formação do profissional da docência e a formação do profissional cidadão, é “imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação”.

Na obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1971) fez contundentes críticas ao conceito de extensão então vigente, caracterizando-a como *manipuladora, invasora cultural e antidiológica*. Apontou que na relação antidiológica não há comunicação porque na comunicação não há sujeitos passivos, os sujeitos são co-intencionados, pelo que um conteúdo não pode ser comunicado de um sujeito a outro, mas construído na interação, mediatizada pelo mundo.

De igual modo, o conhecimento não pode ser levado, *estendido* ao outro, sem que haja um processo dialógico, uma vez que a comunicação só existe na “relação dialógica-co-comunicativa,

os sujeitos interlocutores se expressam através de um mesmo sistema de símbolos linguísticos” (Freire, 1971, p. 67). Os sujeitos do ato comunicativo ou da ação comunicativa têm que estar em sintonia, dentro do mesmo quadro significativo. Diminuir as distâncias é, sem dúvida, um ato necessário para equacionar as percepções e expressões técnicas do/a professor/a-extensionista e a percepção dos sujeitos-objetos das ações sobre os significados (Freire, 1971).

Problematizando a relação sujeito (humanizado) – objeto (desumanizado), Freire (1971) revelou também a *tensão* entre o conhecimento do extensionista e o conhecimento do sujeito objeto da extensão, na medida em que estão eivados de crenças e vivências instaladas, notadamente a partir da contradição entre o senso comum (do indivíduo objeto da ação) e o conhecimento científico e técnico (do extensionista) que, ao não compartilhar dessa convicção ou dessa crença, invalida a teoria que nela há, transformando esse processo num choque entre conhecimentos (convicção do sujeito feito objeto e o científico e técnico) que só pode ser pacificado se houver o mesmo significado entre os signos e se o conteúdo do conhecimento estendido for comum. Explicou, ainda, que este processo equivocadamente ocorre porque o extensionista, ao sentir dificuldades em sua comunicação com o saber da população local, não percebe os condicionantes socioculturais e conclui que há incapacidade dialógica neles, resultando assim em atos de invasão cultural e manipulação.

O caráter humanista no processo de comunicação deverá ser baseado na ciência e não na *doxa*, nem no que se espera que fosse ou em gestos puramente humanitários (Freire, 1971, p. 78):

A “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

O humanismo, que pretende verdadeiramente humanizar, “deve rejeitar qualquer que seja a forma de manipular os homens, porque manipular é contrário a libertar” (Freire, 1971, p. 78). O *quefazer* educativo deve desafiar a reflexão cognoscitiva dos/as educandos/as, quer seja o/a educador/a um/a especialista, um/a técnico/a ou um/a professor/a extensionista, pelo que não cabe nem a um nem ao outro a exclusividade da escolha do conteúdo programático presente nas ações educativas.

Quando as escolhas destes conteúdos programáticos e problemáticos são realizadas por um dos sujeitos sem a participação do outro, este *quefazer* se torna pseudo educativo, vertical, doador e assistencialista, adverte Freire (1996, p. 109), e acrescenta:

É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

A crítica freiriana dialoga com o pensamento de Correia (2003) sobre desenvolvimento local quando este esclarece que o local dos anos 60 e 70 do século passado era um “espaço social susceptível de protagonizar modelos de desenvolvimento alternativos “desempenhando um papel simbólico e importante para a materialidade de modelos de desenvolvimento integrado de múltiplas dimensões”. Todavia, ao compará-lo com o local de agora, o autor constatou que o desenvolvimento “parece depender do seu subdesenvolvimento e do seu imobilismo (...) onde fervilham projetos de intervenção visando, não a sua preservação, mas uma mudança, em geral resultante da transformação dos comportamentos e das competências daqueles que o habitam” (p. 75).

Portanto, resumindo estas concepções de educação dialógica e estas múltiplas dimensões do desenvolvimento local, deve-se pontuar que se inserem numa educação como *práxis* pedagógica que se apropria da realidade local para a sua transformação. Estes conceitos encontram eco no pensamento de Dowbor (2007, p. 76) quando afirma “essa visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz”.

Assim, a extensão universitária teria essa tarefa de substituir uma atitude de espectadores críticos de uma autoridade governamental para “devolver ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu próprio destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços” (Dowbor, 2007, p. 76).

Os esclarecimentos de Correia (2003) caminham no mesmo sentido quando reflete sobre as ações de intervenção, sendo perfeitamente aplicados ao *quefazer* educativo das ações de extensão. São ações que buscam, ou devem buscar, por meio de práticas educativas interventivas, transformar a sociedade para o desenvolvimento. Mas, essas ações de intervenção não devem transformar as competências do local, ao contrário, devem, de forma conjunta, tirar os sujeitos do lugar de espectadores e colocá-los no lugar de agentes de seu próprio desenvolvimento, estimulando e desenvolvendo uma visão crítica de dentro para fora.

A população residente em um determinado território ou local é unida por laços de amizade e solidariedade. A educação contribui para o desenvolvimento “na medida em que souber gerar nos cidadãos uma capacidade crítica que os habilite a resistir à demagogia e à manipulação e concorra para dignificar a função que cabe à crítica nas sociedades democráticas” (Costa, 1981, p. 570, citado por Arroteia, 2008, p. 130).

Educar é intervir, é mudar a realidade, levando-se em conta as questões estruturais e políticas, uma vez que a educação é política: “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador (...) a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano (...) que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (Freire, 1986, p. 110).

## O processo de globalização e a tensão gerada no processo educativo dos/as professores/as universitários/as

Sabe-se que a globalização trouxe profundas e céleres transformações, e talvez o marco mais importante tenha sido a revolução tecnológica inserida na produção de bens e serviços e nas telecomunicações, afetando o mundo do trabalho, o processo educativo e a produção de conhecimento. As novas tecnologias aceleraram ainda mais este processo, promovendo mudanças em todas as esferas da vida humana, sejam na sua cultura, nas suas crenças e nos seus princípios. Até as organizações consideradas sólidas, como a universidade, identificada como o centro de um poder bem definido – o poder da construção do conhecimento científico –, foi afetada e se coloca no campo da disputa por um lugar que outrora lhe pertenceu e que, na atualidade, pode estar passando por uma crise de identidade, sendo forçada a competir, por exemplo, com o amplo acesso à informação e a possibilidade de o indivíduo construir conhecimento sem a sua tutela, afetando inexoravelmente o trabalho do/a professor/a, que se encontra

atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, (gerando) ao mesmo tempo, mudanças na jornada e trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (mais tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução de novas tecnologias. (Mancebo, 2007, p. 78)

De fato, a quebra de fronteiras entre o espaço de trabalho e o espaço da vida privada, intermediado pelas novas tecnologias, vai além da obrigatoriedade da lei, impondo ao/à professor/a a divisão de seu tempo entre múltiplas tarefas: pesquisa, ensino, *extensão* e gestão, tendo que, obrigatoriamente, optar por reduzir ou expandir, aprofundar ou não a realização das suas tarefas. Dialogando com os pressupostos freirianos de uma educação dialógica com os conteúdos no conceito de extensão, é fundamental focar a articulação ensino-pesquisa-extensão, demonstrando que não podem ser realizados isoladamente. Assim, quando os/as professores/as compreendem e assumem esta articulação, asseguram seu fortalecimento.

Tudo isso gera uma *tensão no processo de trabalho* do/a professor/a que, além de se envolver com as questões próprias de sua atividade docente (elaborar e ministrar aulas, acompanhar e orientar os/as alunos/as, elaborar e corrigir provas, entre outras), tem suas atividades acrescidas com a carga horária de pesquisa e extensão, o que acaba por afetar todo o processo educativo e, conseqüentemente, a forma como elabora os projetos.

Mancebo (2007, p. 58) afirma que o rol de atividades do/a professor/a é “extenso e sua carga de trabalho se estende para além dos muros das instituições, da carga horária de oito horas diárias, da semana de cinco dias, com a produção de diversos tipos de doenças, desânimo, cansaço e ansiedade”.

O fluxo criado e exigido na elaboração dos projetos de extensão (parte burocrática e administrativa e teórica) requer a realização de muitas outras tarefas, tais como reuniões de negociação, discussões, solicitações de apoio financeiro e material, deslocamentos, obrigando o/a professor/a a se envolver com multitarefas que têm por trás a lógica produtivista.

Por outro lado, a *tensão*, denunciada por Freire (1971), entre o conhecimento técnico científico e o conhecimento popular, se impõe e, de alguma forma, pode influenciar, em maior ou menor grau, a realização de uma atividade de extensão, tornando-a mais ou menos superficial, o que poderá impedir a realização dos seus objetivos político-educacionais.

No entendimento de Freire (1981, p. 55), a “criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão em um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural”. Assim, é relevante, para fins desta reflexão, descrevermos o lugar dos sujeitos feitos objetos da extensão onde se concretizam as ações extensionistas educativas e interventivas.

Dados compilados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostraram que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do município estudado foi de 0,645, um índice considerado médio em relação ao país, sendo que o índice de longevidade foi o que mais contribuiu para esta média, que é de 0,801. Talvez a longevidade tenha relação com uma alimentação rica em produtos não industrializados, vindos diretamente das lavouras dos pequenos produtores rurais que cercam o município, o que potencia uma alimentação rica em proteínas animal e vegetal (carne, leite, peixes, verduras e frutas).

O segundo maior índice foi o da renda, de 0,642, talvez explicado pela capacidade empreendedora do seu povo evidenciada pelas fábricas de pequeno e médio porte de móveis, calçados, roupas, alumínio, carrocerias de caminhão, jóias e semi-jóias, cerâmica vermelha e a pujante indústria de construção civil, além da criação de bovinos e caprinos e de um comércio exuberante (Andrade, 2010).

O índice educacional ficou nos 0,513, considerado médio, mesmo o município contando com duas universidades, talvez porque o município ainda tenha uma taxa de analfabetos de 3,7% entre 10 e 17 anos e 8,8% de pessoas nessa mesma faixa etária que não frequentam a escola.

Em relação à sociedade civil organizada, o município conta com 72 associações nos povoados vizinhos da cidade. Na cidade existem 18 associações de moradores e comerciantes, além das instituições da administração direta, como os Conselhos Municipais: Conselho Gestor do Fundo Local de Interesse Social, Conselho dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho dos Direitos e Proteção dos Idosos, Conselho do Meio Ambiente e Segurança Alimentar, e Conselho de Educação.

Nos aspectos culturais e de costumes realiza-se, em dois dias da semana, uma feira que atrai e agrega os produtores rurais de hortifrutigranjeiros de toda a região e pequenos produtores de

cerâmica e confecções. Anualmente, realiza-se a Festa do Caminhoneiro, que atrai visitantes de todo o Nordeste e de outras regiões do país.

Realizam-se, ainda, diversas manifestações religiosas que, dada a sua frequência, demonstram ter um forte significado para o seu povo, segundo a Prefeitura Municipal de Itabaiana (PMI, 2017).

Constatamos, dessa forma, que esta comunidade atribui significados ao seu modo de ser e estar no mundo, e o/a professor/a extensionista também atribui significado às suas ações, sendo no encontro de significados que se deve buscar o desenvolvimento porque se “a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado a qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro” (Freire, 1971, p. 68).

O *quefazer* educativo não é um ato de transmissão ou de “extensão sistemática do saber, a educação só é comunicação, só é diálogo, se não for transferência de saber, sendo que é impossível transferir saber. A educação é um encontro onde sujeitos buscam significados” (Freire, 1971, p. 68).

## **Apresentação e análise dos dados**

No âmbito da Universidade Federal de Sergipe, a extensão está dividida em diferentes modalidades: programa, projeto, evento, curso de extensão, produto ou prestação de serviços, com designações e/ou objetivos diferentes. A investigação desenvolvida focou-se apenas na modalidade “projeto”, definida como ações que envolvem processos que se inter-relacionem de forma contínua e interdisciplinar, que tenham tanto caráter educativo, como social, artístico, científico ou tecnológico e sejam executadas tendo em conta as áreas definidas pelo Fórum de Extensão Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil (FORPROEX) e as áreas definidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq (UFS, 2016).

O objetivo da análise, como já nos referimos anteriormente, foi o de identificar a presença ou a ausência do diálogo freiriano no processo de elaboração dos projetos. Identificamos 17 que se enquadravam nessa modalidade e, com base na teoria mobilizada, estabelecemos as interfaces e criamos as categorias de análise a seguir relacionadas:

*Público alvo* – Foco no local. Buscamos evidências que demonstrassem que, durante o processo de elaboração dos projetos, a comunidade tenha sido ouvida, através de referências a nomes de comunidades externas à universidade ou mesmo de pessoas que as representassem;

*Objetivos* – Resolução de problemas das comunidades. Buscamos evidências de coparticipação no levantamento dos problemas e das necessidades das comunidades, na elaboração conjunta dos diagnósticos;

*Membros da equipe* – Troca de conhecimentos. Buscamos evidências de que houve troca de conhecimento (a extensão como mão dupla, a interdisciplinaridade/diversidade, conhecimento e reconhecimento) por meio da colocação explícita dos membros da equipe, isto é, se eram de fora da comunidade acadêmica;

*Parcerias e articulações* – Diálogos. Buscamos evidências de vínculos com associações, sindicatos, e/ou Conselhos Municipais que representam as forças internas (endogenia).

Os projetos elaborados tiveram a seguinte distribuição por departamentos: oito do Departamento de Educação; três do Departamento de Letras; três do Departamento de Biociências; dois do Departamento de Química e um do Departamento de Matemática, perfazendo um total de 17 projetos. Todos foram executados no período em estudo; no entanto, esta análise focou-se no processo de elaboração e não na sua execução. As análises e interpretações são apresentadas a seguir.

No departamento de Educação, na categoria *Público alvo* ou *Comunidade alvo*, verificamos que os oito projetos contemplaram tanto alunos/as da universidade (estudantes de pedagogia), quanto externos/as, além de professores/as da universidade ou fora dela. Compreendemos, portanto, que os/as professores/as (extensionistas) provavelmente tenham incorporado o conceito de extensão apenas como um processo educativo discente e docente.

Na categoria *Objetivo*, buscamos os pontos de convergência entre a dialogicidade freiriana e o desenvolvimento local, que têm em comum a ideia de que a elaboração de diagnósticos e a busca de soluções devem ser realizadas de forma coparticipativa. O diagnóstico, por sua vez, pressupõe troca de saberes e conhecimentos e a busca de significados. Não encontramos nenhuma evidência de que tenha havido coparticipação externa na elaboração do diagnóstico (problema), ou mesmo na busca de soluções e troca de saberes. Verificamos que três projetos apresentaram nos seus objetivos os verbos “articular”, “desenvolver” e “envolver”, que remetem para ações que exigem maior participação da comunidade; no entanto, mesmo estes, na categoria *Parcerias e articulações*, não fizeram menção alguma a professores/as, coordenadores/as, diretores/as escolares ou associações comunitárias, que são bastantes presentes no município. Quando cruzamos com a categoria *Membros da equipe*, verificamos que três projetos contemplaram apenas alunos/as e professores/as da universidade.

De um modo geral, na categoria *Membros de equipe*, à exceção de um projeto que trouxe instrutores do MEC, todos os outros contemplaram apenas alunos/as e professores/as da universidade. Nesta categoria, o ponto de convergência é a interdisciplinaridade e a diversidade de conhecimento.

O Departamento de Letras-Inglês elaborou três projetos. Destes, um apresentou, na categoria *Público alvo*, a indicação de comunidade externa à universidade. Nos outros dois projetos,

o público alvo foram estudantes de graduação da UFS ou estudantes de escolas públicas de ensino médio. Para uma melhor compreensão e interpretação dos dados, cruzámos com a categoria *Objetivo*. Encontrámos os verbos “desenvolver”, “integrar” e “estimular”, que denotam a ideia de participação; no entanto, quando cruzámos com as categorias *Membros de equipe* e *Parcerias e articulações*, verificámos que os membros da equipe são alunos/as e professores/as da universidade e não aparece nenhuma indicação ou evidência de envolvimento ou integração com representantes externos à universidade.

Também o Departamento de Biocências elaborou três projetos no período estudado. Em um deles encontrámos, na categoria *Público alvo*, a população do Município de Itabaiana. Neste caso, esperávamos encontrar, ao cruzarmos com a categoria *Membros da equipe*, a presença das forças locais. Porém, encontrámos, como nos departamentos anteriores, apenas professores/as e alunos/as da universidade. Ainda buscando outras evidências, cruzámos esses dados com a categoria *Parcerias e articulações* e encontrámos, em um dos projetos, um contato com a Prefeitura, na busca por apoio técnico. Nos outros dois projetos, na categoria *Membros da equipe*, encontrámos professores/as e alunos/as da universidade e, na categoria *Parcerias e articulações*, não encontrámos nenhuma participação externa.

No âmbito do Departamento de Química foram elaborados dois projetos, tendo a categoria *Público alvo* apresentado o mesmo resultado dos departamentos anteriores. Foram apontados como público alunos/as e professores/as da universidade, porém acrescentaram-se professores/as e alunos/as do ensino fundamental e médio.

Na categoria *Objetivos*, encontrámos, nos dois projetos, o verbo “levar”, o que, inclusive, demonstra o caráter assistencialista e antidialógico, corroborando a crítica freiriana e o antidialógico. Não é levar ou estender o conhecimento, mas um processo dialógico coparticipativo. Quando cruzámos com a categoria *Membros da equipe*, o resultado foi o mesmo dos anteriores. Também não encontrámos qualquer menção a participações externas na categoria *Parcerias e articulações*.

O Departamento de Matemática elaborou um projeto. Na categoria *Público alvo* foram indicados alunos/as de educação básica e do ensino superior, além de professores/as. Na categoria *Objetivos* usou-se o verbo “propor”; no entanto, quando cruzámos esta informação com a categoria *Parcerias e articulações*, não encontrámos evidências de que essa proposta tenha sido enviada ou discutida com participantes externos à universidade. Na categoria *Membros da equipe*, encontrámos professores/as e alunos/as da universidade.

Assim, no conjunto dos projetos desenvolvidos no campus, no período em análise, no que se refere à categoria *Público alvo* ou *Comunidade alvo*, verificámos que estes se destinaram, fundamentalmente, a alunos/as do ensino fundamental e médio, bem como aos/às próprios/as alunos/as e professores/as do campus. Na categoria *Objetivo*, e no seu cruzamento com a cate-

goria *Parcerias e articulações*, não encontramos menção alguma a associações comunitárias ou mesmo aos conselhos municipais, ou a qualquer representante da sociedade civil que pudesse ser acionado para cooperar com esse processo, o que parece demonstrar uma concepção de extensão universitária que não valoriza a articulação entre a universidade e as comunidades locais.

Buscávamos os pontos de convergência entre a dialogicidade e o desenvolvimento local, que têm em comum a ideia de que a elaboração de diagnósticos e a busca de soluções devem ser realizadas de forma coparticipativa, pressupondo a troca de saberes e conhecimentos e a busca de significados. No entanto, este ponto não foi encontrado, ao contrário, foi reforçado quando, na categoria *Membros de equipe*, à exceção de um projeto, só foram encontrados alunos/as e professores/as da universidade.

O conjunto dos dados analisados permitiu salientar que, em grande medida, para o/a professor/a extensionista, a universidade é assumida como a entidade detentora de todo o conhecimento, não fazendo grande sentido privilegiar o diálogo com as comunidades, o que limita a ação transformadora e o aprendizado.

### **Considerações finais**

No âmbito da discussão sobre desenvolvimento local empreendida na primeira parte do texto, vimos a ideia de que as forças locais assumam o seu próprio desenvolvimento. Desse modo, defendemos que a comunidade local, onde o campus está instalado, assuma o protagonismo tanto no levantamento das necessidades e elaboração do diagnóstico como na busca por soluções que venham a mudar ou melhorar a vida daquela comunidade, e que a universidade, por meio da extensão, possa não só induzi-los mas, em seus processos, mobilizá-los.

Por esta perspectiva compreendemos que houve, provavelmente, o *dilema/tensão* denunciado por Freire (1971), isto é, os/as professores/as extensionistas tomaram seus conhecimentos técnicos e especializados como prontos para serem estendidos mecanicamente, uma vez que não incluíram como membros da equipe nenhum representante local. Isto parece significar que os/as docentes não reconhecem os sujeitos externos à comunidade acadêmica como seres de decisão, praticando a imposição da sua visão de mundo. Estas informações parecem indicar que, tanto do ponto de vista do conceito de desenvolvimento local adotado, como da perspectiva da dialogicidade freiriana, houve um processo antidialógico. Percebemos que não foram contempladas a diversidade de conhecimento e a interdisciplinaridade.

Das análises efetuadas, podemos compreender também que a ausência da comunidade externa, no processo de elaboração dos projetos, pode ter outro sentido, isto é, o/a professor/a,

ao se envolver com tantas atividades, foi impactado/a, o que gerou uma tensão no processo educativo extensionista pela flexibilização do trabalho imposto, com suas novas tecnologias de gestão acadêmica e administrativa.

O município onde o campus está localizado certamente ainda guarda e conserva sua maneira de estar sendo, de estar no mundo e com o mundo, como se pode ver através das suas expressões culturais, do seu modo de produzir e prover as suas necessidades e da sua identidade, que disputam espaço com outros modos de ser, fazer e viver, disseminados pelos meios de comunicação e pelo processo da globalização na busca pelos espaços de expansão.

As lógicas que estão por trás de algumas políticas públicas de privilegiar o local, com projetos de intervenção, podem ser uma forma de preparação para importantes processos de desenvolvimento. No entanto, embora as ações de extensão tenham como objetivo ligar a universidade (conhecimento científico e racional) à população (senso comum), contribuindo, segundo o MEC, para a transformação social, a forma como as atividades foram elaboradas contam outra história. Isto nos levou a refletir que o uso do termo “desenvolvimento local” pode, apenas, ter-se tornado um discurso que permite a abertura, naqueles lugares, para outras lógicas de desenvolvimento, transformando o papel da universidade e, por conseguinte, o da extensão universitária num instrumento de acomodação e/ou invasão cultural e manipulação, num processo pseudo educativo, vertical, doador e assistencialista.

São muitos os desafios que a universidade, como um todo, vem enfrentando, a começar pelo questionamento de sua posição hegemônica na produção e difusão do conhecimento pela via da extensão universitária. Urge ampliar o debate para além dos determinismos tecnológicos, econômicos e suas contradições. É no campo educacional que a universidade deve ser questionada, questionar e refletir sobre qual é, verdadeiramente, o seu papel social.

**Correspondência:** Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho, Av. Vereador Olímpio Grande, s/n, centro Itabaiana – Sergipe, Brasil. CEP:49.500-000.

E-mail [valdiceb@yahoo.com.br](mailto:valdiceb@yahoo.com.br); [tmedina@fpce.up.pt](mailto:tmedina@fpce.up.pt); [correia@fpce.up.pt](mailto:correia@fpce.up.pt)

## Referências bibliográficas

- Amaro, Rogério R. (2009). Desenvolvimento local. In Antonio D. Cattari, Jean-Louis Lavielle, Luiz I. Gaiger, & Pedro Hespanha, *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 108-113). Coimbra: Almedina.
- Andrade, Adailton (2010, maio 5). História de Itabaiana para concurso: História cultural, política e econômica de Itabaiana [Blog]. Retirado de <https://fontesdahistoriadesergipe.blogspot.com.br/2010/05/historia-de-ita-baina-para-o-concurso.html>

- Arroteia, Jorge (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Braverman, Harry (1974). *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX* (3.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Carvalho, Gisélia L. (2011). Região: A evolução de uma categoria de análise da geografia. *Boletim Goiano de Geografia*, 22(1), 135-153. doi:10.5216/bgg.v22i1.15381
- Correia, José Alberto (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Dowbor, Ladislau (2007). Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, 21(60), 75-90. doi:10.1590/S0103-40142007000200006
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (2001). *Plano nacional de extensão universitária* (Coleção Extensão Universitária, v.1). Ilhéus: Editus.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX (2012). *Plano nacional de extensão universitária*. Retirado de <https://www.ufmg.br/proex/rex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>
- Freire, Paulo (1971). *Extensão ou comunicação?* (10.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, Paulo (1980). *Educação como prática da liberdade* (11.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, Paulo (1986). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra.
- Hansen, Dean, & Melo, Ricardo (2007). Desenvolvimento regional e local: Explorações de novas abordagens. In Ricardo Lacerda de Melo & Dean Lee Hansen (Eds.), *Desenvolvimento regional e local: Novas e velhas questões* (pp. 7-30). São Cristóvão: Editora UFS.
- Hansen, Dean, & Oliveira, Michele S. (2007). Aprendizagem, capital humano e desenvolvimento local: Uma análise do arranjo educacional da cidade de Aracaju. In Ricardo Lacerda de Melo & Dean Lee Hansen (Eds.), *Desenvolvimento regional e local: Novas e velhas questões* (pp. 371-408). São Cristóvão: Editora UFS.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo demográfico 2010*. Retirado de <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>
- Lessard-Hébert, Michele, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mancebo, Deise (2007). Trabalho docente: Subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80. doi:10.1590/S0102-79722007000100010
- Martinelli, Dante P., & Joyal, André (2004). *Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas*. Barueri, SP: Manole.
- Moraes, Antonio C. (2005). *Geografia: Pequena história crítica* (20.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Annablume.
- Organização das Nações Unidas – ONU (2000). *Declaração do milênio*. Lisboa: United Nations Information Centre. Retirado de <http://www.caumg.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/Declaracao-do-milenio-ONU.pdf>
- Prefeitura Municipal de Itabaiana – PMI (2017). *História do município*. Retirado de <https://itabaiana.se.gov.br/historia>

- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2003). *Relatório do desenvolvimento humano 2003. Objetivos do desenvolvimento do milênio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. Lisboa: Mensagem. Retirado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2003-portuguese.pdf>
- Santos, Milton (2011). *Por uma nova globalização: Do pensamento único à consciência universal* (20.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, Dermalva (1980). A universidade e o ensino. In CETREDE (Ed.), *A universidade e o desenvolvimento regional* (pp. 52-72). Fortaleza: Ed. UFC.
- Telles, Helcimara S. (2007). Políticas educacionais: O projeto da modernidade e a persistência da tradição. In Helcimara de Souza Telles (Org.), *A educação desterritorializada: A expansão sem fronteiras* (pp. 21-72). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira.
- Universidade Federal de Sergipe – UFS (2016). *Resolução CONEPE n.º 53/2016, 2017*. Dispõe sobre as atividades e extensão e institui o fundo de apoio à extensão. Retirado de [https://daffy.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/2084/Conepe46a55comcapa.pdf](https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/2084/Conepe46a55comcapa.pdf)

## **Legislação brasileira**

- Decreto n.º 3.501, de 12 de junho de 2000*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3501-12-junho-2000-368703-norma-pe.html>
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

