

Extensão ou Incomunicação? Para um Reencontro com Freire na Comunicação

Extension or incommunication? For a New Meeting with Freire in Communications

EDUARDO MEDITSCH^a

Universidade de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Jornalismo. Florianópolis – SC, Brasil

^aPesquisador do CNPq. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, professor visitante da Universidade de Brasília e doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6045-1178>. E-mail: emeditsch@gmail.com.

RESUMO

Este artigo parte do reconhecimento de Paulo Freire como autor fundamental para a compreensão teórica da comunicação no contexto latino-americano. Por outro lado, constata sua subutilização no ensino e na pesquisa dessa área de conhecimento no Brasil. Busca uma explicação para isso na improvável compatibilidade entre o método praxiológico de Freire e a perspectiva aplicacionista dominante no ensino e na pesquisa universitárias. Como alternativa, discute a possibilidade de uma concepção freiriana de extensão, proposta como tese em sua passagem pela Universidade de Recife, rejeitada como antítese em seu trabalho no Chile e reafirmada como síntese pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas no presente.

Palavras-chave: Paulo Freire, praxiologia, extensão universitária, comunicação

ABSTRACT

This article starts from recognizing Paulo Freire as a fundamental author for the theoretical understanding of communication in the Latin American context. It also notes its underuse in teaching and research in this area of knowledge in Brazil. An explanation for this paradox is the unlikely compatibility between Freire's praxiological method and the dominant applicationist perspective in university teaching and research. As an alternative, it discusses the possibility of a Freirean conception of extension, proposed as a thesis in his time at the University of Recife, rejected as an antithesis in his work in Chile and reaffirmed as a synthesis by the Brazilian National Forum of Extension of Public Universities in the present.

Keywords: Paulo Freire, praxiology, university extension, communications



INTRODUÇÃO

NA CONSAGRADA BIOBIBLIOGRAFIA de Paulo Freire organizada por Moacir Gadotti, o educador equatoriano Carlos Crespo Burgos (1996) propõe que o pensamento pedagógico de Paulo Freire contribuiu de maneira decisiva para a formulação de um modelo de comunicação horizontal e democrático:

Ainda que a única oportunidade em que Freire se referiu explicitamente à comunicação foi em seu livro *Extensão e Comunicação*, no qual realizou uma crítica radical ao modelo “extensionista”, suas propostas formuladas a partir da educação tiveram, especialmente na América Latina, impacto significativo sobre a teoria da comunicação em geral. (p. 620)

Pois foi justamente criticando a extensão como mera difusão unilateral de inovações, hegemônica na América Latina, nos anos 1960 e 1970, que Paulo Freire formulou o conceito de comunicação que o tornaria uma referência fundamental para a área na América Latina. Ao longo desse artigo, discutiremos por que, apesar desta contribuição e do prestígio internacional que arremataram, as ideias de Freire encontraram e seguem encontrando obstáculos para sua adoção no ensino e na pesquisa da comunicação no Brasil. Em seguida discutimos como, paradoxalmente, é na extensão – atividade que foi aparentemente rejeitada por Freire na sua importante obra de 1969 – que existe uma possibilidade maior de superar a incomunicação entre suas ideias e as práticas acadêmicas da área.

PAULO FREIRE E A ÁREA DA COMUNICAÇÃO

Numa mesa, durante o XX Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), realizado em Santos em 1997, o professor colombiano Jesus Martín-Barbero apontou Paulo Freire (ao lado do antropólogo Renato Ortiz) como o autor brasileiro mais importante para o desenvolvimento do pensamento latino-americano na área. Levantamento de Denise Cogo (1999), realizado logo depois, confirma essa influência em diversas vertentes de estudos e pesquisas da área de comunicação no continente: além do campo da comunicação rural, seu pensamento marcou a investigação sobre comunicação popular e alternativa e influenciou os principais autores da área de comunicação e estudos culturais, tanto na vertente dos estudos de recepção quanto na de educação para a comunicação.

Venício Lima, autor que estudou os conceitos de comunicação e de cultura propostos por Paulo Freire em tese publicada em livro no Brasil em 1981,

republicou a obra 30 anos depois, por ocasião dos 90 anos do nascimento do educador, chamando a atenção para a potência de seu pensamento no novo contexto digital:

A tradição da comunicação como diálogo ganha renovada importância e potencializa a possibilidade de interação permanente e online no próprio ato de comunicação. Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais. Como fez o próprio Freire, devemos nos remeter às suas reflexões sobre a teoria do conhecimento, base do conceito de comunicação como diálogo. Lá encontramos uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora, que será de imensa valia para pensar as novas tecnologias de comunicação e também pensar a sua regulação. (Lima, 2011, p. 22)

Mais recentemente, Cicilia Peruzzo, em artigo publicado em 2017, registra a manutenção da influência de Freire, embora observe que ela se manifesta de forma mais intensa nas práticas sociais de comunicação e na educação não formal:

embora tenha trabalhado essencialmente no campo da educação, suas ideias contribuíram muito na formulação de conceitos e nas práticas de comunicação popular, alternativa e comunitária – ou horizontal, participativa – na América Latina. Muitos autores latino-americanos que tratam dessa comunicação, bem como da comunicação para o desenvolvimento e mudança social e das relações entre Educação e Comunicação, se fundamentam em concepções de Paulo Freire ou, pelo menos, partiram de suas ideias. As práticas sociais, por sua vez, ecoam em diferentes regiões e experiências, os princípios do diálogo, do protagonismo popular, da participação horizontal, da criticidade e de educação emancipadora, principalmente, em se tratando da educação não formal e informal. (Peruzzo, 2017, pp. 8-9)

Apesar dessa receptividade nas práticas sociais, as ideias de Freire têm encontrado obstáculos para se inserir da mesma forma na vida acadêmica formal. Meditsch (2016) atribui essa subutilização à dicotomia entre teoria e prática observada no ensino universitário da área. Também na pesquisa, a subutilização da obra de Freire na área de comunicação no Brasil, em relação a outras áreas de conhecimento, fica patente na observação dos grupos de pesquisa registrados no CNPq. O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq relaciona 54 grupos a partir da busca por “Paulo Freire”. Setenta por cento deles (38) estão na área de Educação. As áreas de Letras, Ecologia, Administração, Sociologia e Psicologia têm dois grupos cada. História, Física, Serviço Social, Fisioterapia, Geografia e Ciências da Computação são as áreas que têm um grupo que cita Paulo Freire



como palavra-chave. A Comunicação não registra nenhum. A busca por palavra-chave do Diretório dos Grupos de Pesquisa identifica os grupos em que ela aparece no nome do grupo, de suas linhas de pesquisa ou das palavras-chave dessas. Ainda que siga sendo estudado por alguns autores e aplicado em áreas específicas, como a comunicação popular e comunitária e a educomunicação, Paulo Freire não é valorizado na pesquisa em Comunicação da mesma maneira como o é em outras áreas de conhecimento, como demonstra essa ausência de seu nome entre as palavras-chave dos grupos de pesquisa registrados¹.

¹ Consulta realizada em 3 de junho de 2021.

Numa perspectiva freiriana, poder-se-ia atribuir essa ausência a questões ideológicas mais gerais que já eram criticadas pelo próprio Freire (1980), como o condicionamento tão difícil de superar do pensamento acadêmico brasileiro a matrizes dos países culturalmente hegemônicos:

O pensamento-linguagem autêntico gera-se numa relação dialética entre o sujeito e a sua realidade cultural e histórica concreta. Nos processos culturais alienados, que caracterizam as sociedades dependentes ou sociedades-objetos, o mesmo pensamento-linguagem é alienado. Resulta daí que essas sociedades, durante os períodos de alienação mais intensos, não possuem um pensamento autêntico que lhes seja próprio. A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não está ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. Este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes. (p. 87)

Mas a subutilização também pode ser explicada pela dificuldade de compatibilizar o modelo dominante de ensino formal e de produção acadêmica adotados na universidade com um método diverso dos seus.

METODOLOGIA DIALÉTICA E PRAXIOLÓGICA

Em seu livro dialogado com Freire, publicado em 1985, Frei Betto faz esta distinção quanto aos métodos de ensino, referindo-se à educação popular:

A metodologia tradicional é dedutiva, e baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções, dentro da relação professor-aluno. É o que o Paulo qualifica de “bancária”, pois reproduz o sistema de dominação vigente nas relações sociais capitalistas. O professor é quem detém o monopólio do saber, e o aluno paga e se sacrifica para obter uma parcela daquele saber. Essa relação reforça a autoridade intelectual do

professor, na medida em que reduz ainda mais o aluno à sua própria ignorância. O ponto de partida e de referência é o professor, ou melhor, o discurso do professor. Esse discurso tem a propriedade de abstrair o real em conceitos, a ponto de acentuar mais a importância da apreensão dos conceitos que a importância da transformação do real. O real é algo a ser conhecido, explicado, analisado, e não algo a ser transformado. (Freire & Betto, 1985, p. 76)

Em seguida, Frei Betto propõe a alternativa que embasa a pedagogia freiriana:

Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a prática social dos educandos. . . . Aqui, o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele uma mera abstração. . . . Portanto, a metodologia dialética é indutiva, nela o processo de teorização do real vai do pessoal ao coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato. A teorização deve regressar à prática do grupo popular com uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real. . . . Na metodologia, o fundamental é saber que percurso faz o processo educativo: o da teoria-prática-teoria ou o da prática-teoria-prática. (Freire & Betto, 1985, pp. 76-78)

Por sua vez, o canadense Maurice Tardif (2000), pesquisador da área da educação, observa como esta inversão do método tem se manifestado na formação profissional universitária, que adota uma perspectiva “aplicacionista” do conhecimento que seria oposta a uma “epistemologia da prática”:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. . . . A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho . . . quanto em relação à identidade profissional. (pp. 10-11)



No mesmo texto, o autor canadense observa que o modelo universitário dominante de formação se basearia em outra perspectiva epistemológica:

Os cursos . . . são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (Tardif, 2000, p. 18)

Para Tardif (2000), este modelo se cristaliza na institucionalização de uma divisão de trabalho na e a partir da universidade:

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes. . . . Por sua vez, cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreira em jogo. (p. 18)

O texto de Tardif (2000), produzido na e para a área de educação, trata da formação de professores, mas relata uma dicotomia entre o *saber sobre* e o *saber fazer* também presente na área da comunicação. E foi por diagnosticá-la e pretender enfrentá-la na sua área de atuação, a pedagogia, que Paulo Freire desenvolveu o seu método de ensino-aprendizagem e toda a sua concepção filosófica da educação, na qual a compreensão teórica da realidade é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende. Num texto publicado durante seu período de exílio em Genebra, Freire resume esse entendimento:

Separada da prática, a teoria transforma-se em simples verbalismo. Separada da teoria, a prática não é mais do que um ativismo cego. É por isso que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, o contexto teórico não existe fora da união dialética com o contexto concreto.

Neste contexto concreto, onde necessariamente os fatos se dão, encontramos-nos envolvidos pelo real, mas sem compreender criticamente porque os fatos são o que são. No contexto teórico, mantendo o concreto ao nosso alcance, buscamos a razão de ser dos fatos. Neste contexto concreto, somos sujeitos e objetos em relação dialética com a realidade. No contexto teórico, assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que ocorre no contexto concreto, para, depois, enfrentarmos novamente a realidade como sujeitos. Estabelece-se, assim, a unidade, não a separação, entre prática e teoria, ação e reflexão. (citado em Torres, 1979, p. 68)

No mesmo sentido, esta inversão do método foi enfatizada pelo filósofo chileno Antonio Faundez, em livro também dialogado com Paulo Freire, publicado em 1985, quando discutem sobre a produção da ciência. Conforme o autor, na pesquisa se verifica essa mesma inversão:

Em resumo, Paulo, a verdadeira ciência é a que, partindo do concreto e mediada pelo conceito, retorna ao concreto. E este é um ciclo permanente. No entanto, a Ciência, tal qual os intelectuais a entendem atualmente e tal qual é ensinada nas universidades, consiste em partir do conceito, retornar ao concreto e em seguida regressar novamente ao conceito. É um outro ciclo, embora também permanente; não podemos dizer simplesmente que, quando a ciência se ocupa apenas do conceito, não tenha uma intencionalidade do concreto. O concreto também constitui seu problema, mas é o concreto que aparece como mediador para o conceito. Tem-se então a inversão do processo de conhecimento, para retornar ao conceito; nesse processo, o concreto aparece como elemento-ponte entre os conceitos. Nesse sentido, você está certo em afirmar que não devemos ficar no conceito. Erroneamente se considera a vida do conceito como a realidade, em lugar da vida do concreto, que é para nós a verdadeira realidade e inclui o conceito. Isso significa uma revolução, pois se trata de uma nova concepção da ciência como mediadora para a compreensão e transformação da realidade. (Freire & Faundez, 1985, pp. 64-65)

Para o alemão Heinz-Peter Gerhardt (1996), que estudou profundamente sua vida e obra, “Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica baseada na prática” (p. 169). Essa perspectiva o teria conduzido a uma rejeição do academicismo universitário, ao mesmo tempo que gerou sempre, também, críticas a suas ideias por parte da academia (pp. 153-154).

Esta incompreensão se deve em parte às influências que ajudaram a construir o pensamento de Freire, e que não são as mais usuais atualmente na universidade. Em um texto de 1963, por exemplo, fica explícita a religiosidade de Freire como



uma das principais fontes e inspirações de sua perspectiva praxiológica (p. 5), que ele reconheceria ao longo de toda a vida, mesmo após aceitar também a influência marxista, como o fez no livro dialogado com o ativista estadunidense Miles Horton:

Quando pela primeira vez fui me encontrar com camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras nas favelas de Recife, para ensiná-los e aprender com eles, tenho que confessar que o fiz empurrado pela minha fé cristã . . . tenho que dizer que fui, a primeira vez, como se tivesse sido enviado. . . . Fui porque acreditava naquilo que ouvia e naquilo que tinha estudado. Não podia ficar parado. Achava que tinha que fazer alguma coisa, e o que ocorreu é que quanto mais eu ia até as áreas faveladas, quanto mais eu falava com o povo, mais eu aprendia com eles. Fiquei convencido de que o povo estava me enviando a Marx. Daí eu comecei a ler Marx e a ler sobre Marx e quanto mais o fazia me convencia de que nós realmente teríamos que mudar as estruturas da realidade, que deveríamos comprometer-nos totalmente com um processo global de transformação. Mas o que é interessante em meu caso – que não é o caso de todas as pessoas com um contexto semelhante ao meu – minhas “reuniões” com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo. . . . Sempre falei de ambos de uma maneira carinhosa. Veja bem, eu me sinto confortável nesta posição. (Freire & Horton, 2003, pp. 227-228)

Mas, entre Cristo e Marx, Paulo Freire passou por várias outras influências. Para a professora estadunidense Ann Berthoff (1990), que prefacia o livro dialogado de Freire com Donald Macedo, a prática do pensador brasileiro é inteiramente pragmática:

Paulo Freire é um dos verdadeiros herdeiros de William James e de C.S. Pierce. Ele nos diz: *o modo como funciona a sua teoria e o que ela faz mudar lhe dirá melhor o que é a sua teoria*. Ele quer que consideremos o valor de uma ideia perguntando o quanto ela importa. Quer que pensemos sobre a dialética dos fins e meios, sobre os mistérios do desespero e da esperança. E ele nos estimula a não adiarmos a mudança para um momento propício; a não sermos perdulários em levarmos as pessoas a estar prontas para mudar, prontas para aprender. . . . Creio que Paulo nos está dizendo: “Não há caminho algum para a transformação; a transformação é o caminho”. Isso não é mistificação, não é um paradoxo de espírito que devemos resolver: é sim uma dialética que devemos fazer cumprir. (p. xxvi-xxvii)

Embora reconheça a importância desta influência em sua formação, Freire (2000) mais tarde distinguirá entre um pragmatismo que aprendeu da Escola Nova de John Dewey (1965), divulgada no Brasil por Anísio Teixeira,

e que considera progressista, de um outro “pragmatismo”, posto entre aspas, típico do neoliberalismo, que conduz ao fatalismo e à acomodação, com o qual não se identifica (Freire, 2000, pp. 123-124). É que, além do pragmatismo estadunidense, Freire sofrerá influência da concepção de práxis que encontra na leitura de Gramsci, de Marx e de seus intérpretes, e que vai ajudar a fundamentar mais tarde a sua proposta pedagógica, explicada por ele mesmo como “teoria de conhecimento posta em prática”. Teoria do conhecimento que Freire irá buscar em filósofos como Karel Kosík, Adolfo Sánchez-Vásquez e Álvaro Vieira Pinto, assim como em obras do próprio Marx. Em vários momentos, Freire se refere às *Teses Sobre Feuerbach*, destacando que o pensador alemão escreveu em apenas duas páginas e meia uma das mais importantes obras da filosofia ocidental.

Em conversa com Carlos Alberto Torres reproduzida no livro *A Educação na Cidade*, Paulo Freire (1991) resume sua perspectiva praxiológica:

Saliento a necessidade de que, dentro do contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria de que, às vezes, não suspeitamos ou que mal sabemos. . . . A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (pp. 103-105)

Mas como o *contexto concreto* da prática é sempre histórico e situado, as metodologias experimentadas por Freire não podem ser simplesmente transpostas para outras realidades. O próprio Freire insiste nesta questão ao rever sua experiência com Miles Horton:

Por exemplo, sua experiência e também a minha nos anos sessenta no Brasil não ocorreram no vácuo. Elas ocorreram em um espaço histórico, em um contexto com elementos históricos, políticos, sociais e culturais especiais. É possível que agora não conseguíssemos os mesmos resultados. Isso não significa que não seja possível conseguir resultados semelhantes em algumas áreas do país, em determinados momentos. . . . É por isso, precisamente, que o conhecimento está sempre se transformando. Isto é, o ato de saber tem historicidade, então o conhecimento



de hoje sobre alguma coisa não é necessariamente o mesmo amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado. (Freire & Horton, 2003, pp. 108-114)

Em outro de seus livros dialogados, com o também estadunidense Ira Shor, em 1986, Freire avança nesta constatação num sentido propositivo: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (Freire & Shor, 1986, p. 41).

FREIRE E A REINVENÇÃO DA EXTENSÃO

O método e a filosofia de Freire têm suas origens no início da década de 1960, na experiência do Movimento de Cultura Popular, lançado na administração de Miguel Arraes na Prefeitura de Recife, do qual foi um dos coordenadores, e amadureceu no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (hoje Federal de Pernambuco), de que foi diretor e onde foi descoberto pelo então ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que o apoiou com verbas e com a projeção de seu trabalho para além de Pernambuco (Freire, 1963, p. 19). A festejada experiência que comprovou a eficácia de seu método de alfabetização em 40 horas de aula, ministradas a camponeses de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi realizada como um projeto de extensão do SEC (Pelandré, 2002, p. 53).

O professor Jarbas Maciel (1963) testemunhou na época esta experiência, ao mesmo tempo que deixava clara a perspectiva crítica com que a extensão era trabalhada na instituição:

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do Prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe é em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EE.UU. A *extensão* é uma dimensão da Pré-Revolução Brasileira, desde que ela também – e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel – é *situada e datada*. De fato, já não se pode entender, no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. . . . Sua motivação afunda raízes na grande contradição da Universidade Brasileira que, entre outras coisas, põe em choque 1% da nossa população contra os 99% restantes, na mais completa cegueira espiritual e embrutecidos no abandono de

uma forma de escravização social e econômica. . . . A *extensão*, por conseguinte, para ser verdadeiramente funcional, deve estar voltada para esses 99% – a imensa maioria do povo brasileiro – no sentido de saldar, simplesmente, uma pesada dívida que não é apenas acidental e nem recente, porque é uma dívida histórica. Quando fazemos extensão cultural nestes termos, estamos lutando inclusive contra os erros e os vícios de nosso passado colonial. (pp. 25-26)

Dentro deste espírito, o Serviço de Extensão Cultural planejava publicações, palestras e criou a Rádio Universidade (hoje chamada Rádio Paulo Freire), considerando o Método de Alfabetização de Adultos como apenas uma das etapas do que seria um Sistema Paulo Freire de Educação, etapas que estavam “já agora a ser formuladas e, algumas delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda a tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular” (Maciel, 1963, p. 26). O projeto da SEC foi abortado com o golpe de Estado de 1964, quando o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife foi invadido e teve todo o acervo destruído. No entanto, deixou a primeira formulação teórica de Paulo Freire sobre a extensão, tese que mais adiante seria negada por sua antítese na experiência chilena do educador, eternizada no livro *Extensão ou Comunicação?* (1969), que marcaria a principal incursão do pedagogo em nossa área. José Eustáquio Romão (2018) contextualiza esta virada:

Sempre preocupado com a etimologia das palavras e a trajetória histórica dos significados originais, que vão se transformando e ganhando outros significados – vão se “ressignificando”, para usar um neologismo da moda –, Paulo Freire toma o vocábulo “extensão” (do latim *extendere*: ex = fora + *tendere* = esticar) e lista alguns de seus significados, destacando o da frase: “Pedro é agrônomo e trabalha em *extensão*”. Observa-se, pelo exemplo, que Freire está condicionado, como era comum nos anos 60 do século XX pela “Extensão Rural”. É bom lembrar que escreveu o texto no Chile, quando trabalhava no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (ICIRA), dirigido por Jacques Chonchol que, aliás, escreveu o prefácio da obra e que seria, alguns anos depois, ministro de Salvador Allende. Nessa época, a “Extensão” Universitária estava fortemente vinculada à assistência ao campo, no sentido de levar conhecimentos e técnicas produzidas no interior da Universidade ao meio rural, de modo a ampliar a produção do setor primário da economia. No sentido de demonstrar que as palavras carregam consigo, intrinsecamente, significados, contextual e ideologicamente, marcados, Paulo Freire parte dos conceitos de “campo linguístico” de Jost Trier (1894-1970) e de “campos associativos” de Charles Bally (1865-1947) (27), para resistir veementemente contra o termo “extensão”. (p. 189)



Nesta exposição, Freire (1969) descreve a extensão no seu sentido mais unidirecional, propondo a rejeição do termo e da prática:

Extensão... Transmissão

Extensão... Sujeito ativo (o que estende)

Extensão... Conteúdo (que é escolhido por quem estende)

Extensão... Recipiente (do conteúdo)

Extensão... Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”.

Daí que se fale em atividades extramuros)

Extensão... Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)

Extensão... Inferioridade (dos que recebem)

Extensão... Mecanicismo (na ação de quem estende)

Extensão... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). (p. 22)

Como alternativa à extensão, Freire (1969) propõe que “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” (p. 70).

Curiosamente, a partir dessa antítese, Freire não trata mais em suas obras posteriores especificamente da questão da extensão universitária e nas muitas entrevistas que respondeu relatando sua experiência de vida não foi perguntado sobre a contradição entre a tese do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e a antítese afirmada em *Extensão ou Comunicação?* (1969). A síntese dialética que irá superá-la, pelo menos na teoria, vai aparecer na reinvenção da extensão a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Conforme Antunes et al. (2018),

A criação do *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* – hoje “Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras” – o Forproex, em novembro de 1987, foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o Forproex a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o Forproex, A Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular

se reencontravam. Veio, depois, a Constituição de 1988, que consagrou o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). A transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade, tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia. (p. 210)

Apesar da síntese ter sido alcançada na teoria, na prática, a tese e antítese seguem vigentes, ainda segundo os autores:

Na prática *duas vertentes* de Extensão Universitária têm se confrontado: uma mais assistencialista e outra não assistencialista, ou, como também se costuma dizer, uma prática extensionista e outra não extensionista. A primeira entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que “aqueles que têm, estendem àqueles que não têm”. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. . . . A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo. Nessas últimas décadas, o Forproex atuou fortemente para superar o perfil mais assistencialista da extensão. (p. 211)

De fato, a “interação dialógica” é a primeira diretriz proposta para as ações de extensão, seguida por “interdisciplinaridade e interprofissionalidade”; “indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão”; “impacto na formação do estudante” e “impacto e formação social”, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária definida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (2013):

A diretriz *Interação Dialógica* orienta o desenvolvimento das relações entre universidade e setores sociais marcados 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. Este objetivo pressupõe uma ação de mão dupla: da Universidade para a Sociedade e da Sociedade para a Universidade. (p. 48)

No campo acadêmico, esta síntese, uma vez colocada em ação, representaria o salto dialético capaz de superar a incomunicação entre teoria e prática que ainda prevalece no ensino e na pesquisa. Mas para isso seria necessário “iniciar um processo de transformação da universidade como um todo” (Antunes et al., 2018, p. 212). Já José Eustáquio Romão (2018) propõe que, na história da Universidade Brasileira, poder-se-ia estabelecer uma cronologia em *três fases*, de acordo com a importância dada a cada uma das missões institucionais: “primeiramente, a ênfase foi dada ao Ensino e, depois, à Pesquisa. Somente o futuro dirá quando será a vez da Extensão” (p. 189).

Mas a realização, na prática, dessa nova ênfase e da proposta dos pró-reitores dependeria de mais do que boa vontade. Numa rara alusão à extensão após seu livro de 1969, em carta comentando a obra de Renato Quintino dos Santos sobre o tema, publicada em 1986, incluída neste livro como prefácio, Paulo Freire manifesta um certo ceticismo sobre a orientação da extensão que parte de uma universidade conservadora, ao mesmo tempo que observa que a ausência da extensão seria outra manifestação de elitismo da instituição:

Li, atentamente, o seu trabalho, em que você deixa clara a sua recusa a qualquer tipo de ação político-educativa de caráter autoritário. De modo geral, dificilmente, os esforços extensionistas se apresentam libertos do ranço autoritário que você critica. Autoritarismo às vezes encoberto, disfarçado; às vezes explícito. Mas, com relação aos programas de participação da Universidade em áreas populares, há também uma forma de ser-se elitistamente autoritário sem fazer-se invasão cultural – a de simplesmente negar-se à Universidade o exercício de uma tal tarefa. (Freire, 1986, p. 7)

No mesmo prefácio de 1986, ainda que brevemente, Paulo Freire indica como, a seu ver, se deveria orientar uma atividade de extensão dialógica e emancipadora:

No fundo, a presença da Universidade nas áreas populares através de programas – jamais neutros – de ordem cultural e educativa só se justifica na medida em que contribua para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, sensibilidade do concreto e conhecimento exato do concreto, sabedoria popular

e cientificidade acadêmica. É com este objetivo, na verdade, que devemos nos esforçar por fazer real a presença da Universidade nas áreas populares. (pp. 7-8)

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, previstas na legislação educacional do país para serem implementadas até dezembro de 2021 (Resolução nº 7, 2018), preveem a introdução de atividades obrigatórias de extensão no currículo de todos os cursos universitários de graduação (e facultativas na pós-graduação). Com sua implementação prática, nos próximos anos, a área acadêmica da comunicação como um todo vai poder demonstrar até onde está interessada e preparada para um reencontro com Paulo Freire.■

REFERÊNCIAS

- Antunes, A. B., Gadotti, M., & Padilha, P. R. (2018). Reinventar a universidade a partir da extensão universitária. In M. Gadotti & M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Paulo Freire: A práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 209-227). Instituto Paulo Freire; Lemann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Berthoff, A. E. (1990). Prefácio. In P. Freire & D. Macedo, *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra* (pp. 9-21). Paz e Terra.
- Burgos, C. C. (1996). Paulo Freire e as teorias da comunicação. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 620-621). Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Cogo, D. (1999). *Da comunicação rural aos estudos de audiência: Influência da obra de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em comunicação latino-americanos*. Comunicação ao Fórum de Estudos sobre Paulo Freire. Pós-Graduação em Educação da Unisinos.
- Dewey, J. (1965). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (2013). *Política nacional de extensão universitária*. Prorext; UFRGS.
- Freire (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Unesp.
- Freire, P. (1963). Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo. *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, (4), 5-23.
- Freire, P. (1969). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. Moraes.
- Freire, P. (1986). Prefácio. In R. Santos, *Educação e Extensão, domesticar ou libertar?* (pp. 7-8). Vozes.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.



- Freire, P., & Betto, Frei. (1985). *Essa escola chamada vida*. Ática.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando*. Vozes.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Gerhardt, H. (1996). Arqueologia de um pensamento. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia* (pp. 149-170). Cortez; Unesco; Instituto Paulo Freire.
- Lima, V. (2011). *Comunicação e cultura: As ideias de Paulo Freire* (Edição comemorativa de 30 anos de publicação em homenagem aos 90 anos de nascimento de Paulo Freire). Editora UnB; Fundação Perseu Abramo.
- Maciel, J. (1963). A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, (4), 25-59.
- Meditsch, E. (2016). Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: Ainda hoje, um método subutilizado no Brasil. *Alaic – Revista Latinoamericana de Comunicação*, 13(25), 132-143.
- Pelandré, N. L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. Cortez; EdUFSC; Instituto Paulo Freire.
- Peruzzo, C. (2017). Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. *Revista Famecos*, 24(1), ID24207. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207>
- Resolução nº 7. (2018, 18 de dezembro). <https://bit.ly/3m1P4Sw>
- Romão, J. E. (2018). Paulo Freire e a extensão universitária. In M. Gadotti & M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Paulo Freire: A práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 189-207). Instituto Paulo Freire; Lemann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Torres, C. A. (1979). *Diálogo com Paulo Freire*. Loyola.

Artigo recebido em 15 de junho de 2021 e aprovado em 7 de agosto de 2021.