



Potencial formativo de vivências em extensão

Training potential of extension experiences

Andréa Alice da Cunha Faria
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife/Pernambuco-Brasil

Resumo: O tema curricularização da extensão abre um amplo campo de debates que contempla desde aspectos operativos até aqueles relacionados a sua dimensão política e epistemológica. Nesse diverso universo, localiza-se a natureza formativa das vivências em extensão. Como elas impactam a formação dos educandos e educandas? Como podem ser objeto de reflexão crítica e aprendizagem, mesmo após a sua conclusão? É em torno dessas perguntas que se debruça este artigo, com o objetivo de apresentar e discutir significados de uma experiência de formação interna desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – EXTELAR, fundamentada nas histórias de vida de seus integrantes, registradas através de escrituras autobiográficas que subsidiam e dinamizam a própria formação. Os resultados atestam o potencial dos processos dialógicos de reflexão crítica que tomam como ponto de partida o “vivido”.

Palavras-chave: Formação de professores; Extensão; Paulo Freire.

Abstract: The topic of curricularization of extension opens up a wide field of debate that encompasses everything from operational aspects to those related to its political and epistemological dimension. In this diverse universe, the formative nature of extension experiences is located. How do they impact student training? How can they be the object of critical reflection and learning, even after their conclusion? This article focuses on these questions, with the aim of presenting and discussing the meanings of an internal training experience developed by the Popular Extension Research Group – EXTELAR, based on the life stories of its members, recorded through autobiographical writings that support and dynamize the training itself. The results attest to the potential of dialogical processes of critical reflection that take the “lived” as a starting point.

Keywords: Teacher training; Extension; Paulo Freire.

Introdução

Tomar o “vivido” como ponto de partida dos processos de construção de conhecimento é elemento central de diversas perspectivas pedagógicas que, por sua vez, imprimem a eles diferentes sentidos e significados. Não é objetivo deste artigo adentrar nessa discussão epistemológica e sim apresentar e discutir uma experiência de formação inspirada na perspectiva freireana de construção de conhecimento.

Algumas expressões de Paulo Freire tornaram-se de domínio público e ocuparam as páginas da internet, aproximando-se ou não daquilo que ele procurava comunicar. Uma das expressões que “viralizaram”ⁱ refere-se à ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mas, que sentidos e significados estão associados a essa ideia? Quais elementos da teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire estão ali contidos? Como eles inspiraram sua proposição político-pedagógica?

Trazer respostas, mesmo que provisórias, a tais indagações se faz necessário para que seja possível discutir a experiência de formação interna desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR), fundamentada nas histórias de vida de seus integrantes, registradas através de escrituras autobiográficas, objeto deste artigo. Isso porque, nessa experiência formativa, a estratégia metodológica adotada é essencialmente uma estratégia de leitura da realidade vivida pelos próprios integrantes do EXTELAR.

A primeira, e ainda pouco conhecidaⁱⁱ, elaboração sistemática de Paulo Freire tem por título “Educação e Atualidade Brasileira”, datada de 1959, e consiste em sua tese apresentada em concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco na então Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desde o título de sua tese, é possível perceber a preocupação do autor com a leitura da realidade. Não por um gosto pela leitura em si, mas pelo seu potencial de articular educação e realidade. Moacir Gadotti, amigo e biógrafo de Paulo Freire, é enfático ao dizer que “Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela” (Gadotti, 1996, p. 77). Ou seja, aquilo que aproxima Freire da educação é a busca por mudanças na realidade. É nessa perspectiva que ele desenvolve sua teoria do conhecimento e filosofia da educação.

Para ele, tal mudança seria (e só seria) possível através da ação do sujeito, mas não uma ação projetada por *outrem* e sim pela tomada de consciência (de sua realidade) e pela sua responsabilização diante dela. Esses seriam, portanto, os principais sentidos do processo

de leitura da realidade: trazer o sujeito à consciência e motivá-lo à ação transformadora. Fundamenta, assim, Paulo Freire:

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta seu poder de “dialogação” não só com outros homens, mas com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Faz dele um ser mais vibrátil. Leva-o a vencer o seu quase incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva, e o compromete quase totalmente (Freire, 2003, p. 34-35).

É importante destacar que o contexto desse “tempo fundante” (Santiago; Neto, 2021) do pensamento freireano nos remete à época posterior à Segunda Guerra Mundial, período de significativa reestruturação na geopolítica mundial. Diante de um cenário de Guerra Fria, os países buscavam ocupar novos espaços e foram intensas as disputas, especialmente no campo das ideias, mas também nas ações, a exemplo da Revolução Cubana, de 1959.

No Brasil, após o fim do Estado Novo (1937-1946), vivenciamos um período de intensa aproximação política, cultural e econômica com os Estados Unidos da América (EUA), especialmente sob a administração do General Dutra (1946-1950), seguida pelo retorno de Getúlio Vargas ao poder pela via eleitoral, em 1950, através daquilo que ficou conhecido como “Pacto Populista”. Após o suicídio de Vargas em 1954, e curtos períodos dos governos Café Filho, Carlos Coimbra e Nereu Ramos, chega ao poder, também por via eleitoral, Juscelino Kubitschek (1956-1961), cuja gestão ficou marcada pelo Plano de Metas, traduzido pelo lema: “cinco anos de progresso, em cinco anos de governo”.

Retomar aqui esse contexto político nacional torna-se imperativo para a compreensão de um pensamento praxiológico como o de Paulo Freire, autor que, conforme já mencionado, “não pensa pensamentos”. Na contextualização que antecede o texto da mencionada tese de Paulo Freire, em livro publicado apenas no ano de 2001, José Eustáquio Romão resgata o cenário político construído pelo Pacto Populistaⁱⁱⁱ, pois é nele (e com ele) que “Paulo Freire escreverá sua primeira obra e desenvolverá as primeiras experiências de educação de adultos, a partir das quais construirá as concepções definitivas que o projetarão como cidadão do mundo” (Romão, 2003, p. XXVII).

Em 1943, aos 22 anos de idade, Paulo Freire ingressa na Faculdade de Direito do Recife, e dois anos depois se casa com a professora primária Elza Maria Costa Oliveira – Sra. Elza Freire, mãe de seus cinco filhos. Nessa ocasião, torna-se professor de Língua Portuguesa do

Colégio Oswaldo Cruz, educandário no qual havia concluído seus estudos secundários. Entre 1947 e 1957, Freire atuou no Serviço Social das Indústrias (SESI), inicialmente como diretor do setor de Educação e Cultura (1947-1954), e posteriormente como superintendente da instituição (1954-1957). “Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização” (Freire, 1996, p. 33).

A afirmação acima, de Ana Maria Freire, conhecida por Nita Freire, seu segundo matrimônio, acontecido após o falecimento de Elza, revela claramente como foi a leitura da realidade que aproximou Paulo Freire da educação. Ele era um jovem inserido na realidade, inquieto e inconformado, e com reconhecida atuação pública. Tanto era assim que, em 1956, foi nomeado pelo prefeito do Recife, Pelópidas Silveira, membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, ao lado de mais oito notáveis educadores pernambucanos. E, cinco anos depois, foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. Além disso, nesse período, “ao lado de outros educadores e professores interessados na educação escolarizada, sob a liderança de Raquel Castro, fundou nos anos 50 o Instituto Capibaribe” (Freire, 1996, p. 33).

No campo das ideias, Paulo Freire vinha estabelecendo diálogo com diversos autores, fartamente citados em sua tese. Dentre eles, destacam-se os pesquisadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a exemplo de Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, além de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira. Esse instituto, estruturado em 1955, logo após o suicídio de Vargas, por um conjunto de intelectuais brasileiros dentro do Ministério da Educação (MEC), e fechado uma semana após o Golpe Militar de 1964, foi durante quase uma década um vigoroso centro de debates e um dinâmico palco para a construção de ideias sobre o Brasil.

Conforme analisa o próprio Freire (2018, p.129):

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro.

E destaca a origem da força do pensamento do ISEB:

Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas consequências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida. Não foi por acaso que o ISEB, não sendo uma universidade, falou e foi escutado por toda uma geração universitária e não sendo um organismo de classe, fazia conferências em sindicatos (Freire, 2018, p. 130).

A leitura da realidade assume, portanto, naquele contexto, um caráter eminentemente político. A ela é atribuído o potencial de transformar a visão, a percepção e a explicação que o sujeito tem da sua própria realidade, afirmando assim sua autenticidade em oposição a uma alienação cultural característica do colonialismo. Colonialismo este considerado como principal desafio a ser enfrentado pelo Brasil (Vieira Pinto, 1960). Mas, como esse potencial político se traduziria em ação concreta, em um caminho percorrível por todo um país de dimensões continentais? Em uma proposição pedagógica, em um método – foi a aposta de alguns, dentre os quais se encontrava Paulo Freire. Sua determinação na busca por respostas pedagógicas a esse desafio político foi o que o diferenciou de outros isebianos.

Na teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire, a realidade é o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo educativo. Isso porque, conforme já discutido, seu objetivo maior é a mudança, a justiça social, a liberdade. Entre os pontos de “partida” e de “chegada” estão os sujeitos (educador-educando), agentes da transformação, e o processo de decodificação da realidade.

Numa perspectiva pedagógica de transformação da realidade que, como vimos, está imbricadamente relacionada à transformação do sujeito, faz-se necessário que esse processo de decodificação da realidade objective e coloque em discussão a realidade e, especialmente, a percepção dos envolvidos sobre a mesma. Assim sendo, a realidade é tomada como “objeto de conhecimento” em torno do qual educador e educando “tomem distância” e assim “alcancem a compreensão de sua ‘estrutura profunda’” (Freire, 1984, p. 52).

Aqui, Freire se apoia em Chomsky (1966) para embasar e defender sua teoria do conhecimento. Partindo da ideia de que toda linguagem, seja ela escrita, falada, gráfica (ou, hoje em dia, virtual), é uma codificação, assume a tese de Chomsky de que ali estejam presentes uma “estrutura de superfície” e uma “estrutura profunda”. A primeira “explicita os elementos constitutivos da codificação de maneira puramente taxonômica” (Freire, 1984,

p. 51), enquanto na segunda encontram-se as possibilidades de “análises críticas em torno da realidade codificada” (Freire, 1984, p. 52).

Cabe lembrar que, para Freire, o conceito de criticidade se opõe ao de ingenuidade, ou seja, criticidade é, para ele, a capacidade de interpretações profundas (não ingênuas) do objeto ao qual o sujeito se dedica a desvelar. O conceito é amplamente discutido em sua obra, especialmente em *Educação como Prática da Liberdade*, onde podemos encontrar a seguinte referência: “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire 2018, p. 126).

Considerando que todo processo de decodificação se inicia pela “estrutura de superfície” da codificação (seja ela um texto, uma figura ou qualquer outra forma assumida), Freire defende a ideia de que sua “estrutura profunda” só possa ser alcançada através de uma “tomada de distância” por parte do educador e do educando que, neste momento, tomam a codificação como um “objeto de conhecimento”. Nessa situação (de aprendizagem), ambos compartilham do mesmo “ato de conhecer”, ou seja, de desvelar tais estruturas profundas. Para tanto, acessam e disponibilizam suas estruturas cognitivas, suas referências anteriores (objetivas e subjetivas), suas curiosidades e expectativas.

Esse profundo e complexo processo Paulo Freire chama de “ad-miração”, assim grafado para chamar a atenção de que:

“Ad-mirar” e “ad-mirado” não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo (Freire, 1984, p. 53).

Ad-mirar, portanto, significa vivenciar uma condição na qual diferentes percepções, interpretações e significados a respeito de uma determinada realidade possam colocar-se em interação. O “eu” e o “não-eu”, ou seja, o que eu penso e o que eu não penso; o que eu conheço e o que eu (ainda) não conheço, em situação de conhecer. E, como esse não é um processo que se conclui, especialmente para quem reconhece o seu inacabamento, “ao buscar o conhecer, ad-miramos não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto (...) Esta re-admiração nos leva à *percepção da percepção anterior*” (Freire, 1984, p. 53, grifo nosso).

Questionemos: o que seria esta “percepção da percepção anterior” senão uma ampliação da própria percepção do sujeito? Uma ampliação de sua capacidade de dialogação

com o outro e com o mundo? De sua criticidade? De sua possibilidade de transitar para níveis mais amplos de consciência e de interpretação da realidade e de sua condição nela? Abrindo assim, possibilidades de sua inserção mais ativa e comprometida nesta e com esta realidade?

Se assim admitirmos, poderemos concluir que “é somente na *percepção da percepção anterior* que se realiza a construção do conhecimento, conforme a compreende Paulo Freire” (Faria, 2022, p. 42, grifo nosso) e que numa concepção transformadora da realidade é a ela que se devem orientar os processos de construção de conhecimento, sejam eles vivenciados no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Era justamente a isso que se pretendiam os Círculos de Cultura propostos e vivenciados por Paulo Freire antes de seu exílio. Metodologicamente falando, eles partiam de “situações existenciais ‘codificadas’ capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua ‘decodificação’ a [...] compreensões” (Freire, 2018, p. 143) ampliadas de conceitos, como o de cultura. Precedia a esse trabalho de “codificação” um outro chamado por ele de “redução” do conceito a seus traços fundamentais. É possível encontrar como apêndice do livro *Educação como Prática da Liberdade* dez codificações de situações existenciais utilizadas nos Círculos de Cultura realizados naquele contexto anterior ao Golpe Militar de 1964.

Podemos identificar repercussões dessa mesma perspectiva centrada em processos de “leitura da realidade” em diversas estratégias metodológicas, a exemplo da metodologia de sistematização de experiências proposta por Oscar Jara Holliday (2006), na qual a experiência vivenciada por um coletivo é tomada como objeto de conhecimento desse próprio coletivo.

Podemos também, mesmo que ainda de forma exploratória, identificar interfaces com aquilo que, a partir das formulações de Conceição Evaristo, vem sendo compreendido como “escrevivências”. O conceito é relativamente novo (seu primeiro registro data de 1995) e tem despertado bastante interesse, especialmente pelo seu potencial de expressão, visibilização e afirmação de setores marginalizados pela sociedade.

Em busca de uma definição para o conceito, Oliveira, Sampaio e Silva (2021) analisam entrevistas concedidas por Conceição Evaristo e, com base nelas, destacam que “antes de tornar-se um conceito autoral, o que conhecemos por escrevivência, antes foi ‘escreviver’, ‘escrever se vendo’, ‘viver’ e demais outras expressões neste campo semântico” (Oliveira; Sampaio; Silva, 2021, p. 170). Acrescentamos aqui uma definição da própria autora que

fortalece, ao nosso ver, a aproximação possível com a perspectiva freireana de leitura da realidade como um processo de “percepção da percepção anterior”. Diz ela: “Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha” (Evaristo, 2020, p. 35).

A estratégia metodológica adotada pelo EXTELAR em seu programa de formação interna tem clara inspiração freireana, na medida em que aposta na “leitura da realidade” e nos processos de “ad-miração” dessa realidade, como caminho para a construção coletiva de conhecimento. Por tomar como “objeto de conhecimento” a realidade vivida pelos seus/suas integrantes, através de relatos de suas próprias trajetórias, aproxima-se, ao nosso ver, do conceito de “escrevivências”.

É a partir desse referencial que serão discutidos alguns resultados percebidos no decorrer do processo, descrito a seguir.

O programa de formação interna desenvolvido pelo EXTELAR

O grupo de pesquisa EXTELAR foi criado por um conjunto de atores sociais em janeiro de 1999, tendo entre seus fundadores o então professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), José Francisco de Melo Neto, que liderou o grupo entre os anos de 1999 e 2016. Desde então, tem como líder o professor Pedro José Santos Carneiro Cruz e congrega professores/as não apenas da UFPB, mas também de outras instituições de ensino superior parceiras, a exemplo da UPE (Universidade de Pernambuco) e da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), além de estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas do conhecimento. Atualmente, o EXTELAR faz parte do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Economia Solidária e Educação Popular (NUPLAR), sendo vinculado institucionalmente à Coordenação de Educação Popular (COEP) da Pró-reitora de Extensão (PROEX/UFPB), estando cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da UFPB.

No ano de 2022, o EXTELAR deu início a um programa de formação interna que consiste em encontros virtuais, precedidos por um trabalho preparatório. Cada encontro toma como objeto de reflexão a trajetória de vida de um/a integrante do EXTELAR que previamente aceita o convite para “ofertar” a sua própria história como base para as reflexões a serem realizadas coletivamente, no dia da formação.

Para viabilizar e estimular as reflexões coletivas, duas estratégias são desenvolvidas: 1- o/a integrante prepara um texto autobiográfico, elaborado a partir da seguinte questão geradora: “Quais caminhos me levaram ao conceito de extensão em Paulo Freire?”. O texto é disponibilizado com 1 mês de antecedência para leitura de todo o grupo; 2- duas pessoas, também previamente definidas, assumem a tarefa de preparar uma exposição problematizadora e mediar as reflexões no dia da formação.

Complementarmente ao texto autobiográfico, é solicitado que o/a integrante indique obras ou capítulos de obras, especialmente de Paulo Freire, que, ao seu ver, possam contribuir para o aprofundamento da leitura que os demais irão realizar de seu texto.

O objetivo geral desse processo formativo é identificar e aprofundar conceitos, princípios, fundamentos, metodologias e perspectivas da educação e da extensão popular perceptíveis e contextualizados nas trajetórias de vida dos/as integrantes do grupo.

No dia marcado para realização da formação, os/as mediadores/as fazem uma exposição dialogada, propondo uma análise inicial, enquanto o/a autor/a do relato participa da discussão, mas não para apresentar sua história de vida, o que é realizado pelos/as mediadores/as. Seu papel ali é o de esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades, destacar aspectos significativos e compartilhar suas próprias reflexões acerca de suas vivências. Cada encontro possui uma duração aproximada de duas horas, proporcionando um espaço de troca rica e aprofundada de experiências e construção de conhecimentos.

A proposta metodológica teve inspiração em uma ação realizada em 2021 pelo próprio EXTELAR, por ocasião da Campanha Latino-Americana em Defesa do Legado de Paulo Freire, lançada através de manifesto público organizado pelo Conselho Latino-Americano e Caribenho de Educação Popular (CEAAL).

Dentre as inúmeras ações realizadas no contexto da referida campanha, uma delas coube a um conjunto de professores da UFPB, sob a coordenação da professora Rita de Cássia Cavalcanti Porto, intitulada “Marcha para a Construção do Centenário de Paulo Freire”^{iv}, que consistiu na realização de Ciclos Dialógicos mensais veiculados através do YouTube, iniciados em 19/10/2020.

Pela reconhecida atuação em defesa do legado de Paulo Freire, o EXTELAR foi um dos convidados para a construção dessa Marcha e cinco de seus integrantes^v assumiram diretamente a tarefa de mediar o ciclo que viria a ser realizado no dia 19/06/2021. Foi durante

o processo de construção dessa ação que nasceu a inspiração para a formação da qual trata esse relato de experiência. Isso porque o grupo tomou como diretriz orientadora para o ciclo a apresentação de como o EXTELAR compreende e vivencia a temática sugerida – no caso, a extensão. A partir desse referencial, a equipe estruturou uma apresentação com vistas a relacionar as formulações freireanas com ações concretas desenvolvidas pelo EXTELAR, utilizando-se inclusive de linguagens artísticas. Ao final do processo, durante uma avaliação interna, constatou-se como a associação entre teoria e prática poderia ser valorosa para orientar um processo formativo, e a experiência teve início em abril de 2022.

Até o momento (abril de 2025), foram realizadas oito sessões formativas que trouxeram para a discussão diferentes temáticas, como a relação entre a dança e a educação popular, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no cenário escolar à luz da perspectiva freireana, a educação emocional, a educação do campo, a educação popular e a participação social em saúde, a extensão comunitária, dentre outras. As discussões têm favorecido uma aprendizagem contextualizada das principais categorias freireanas, como dialogação, inédito viável, organicidade, perspectiva histórica, etc.

Algumas reflexões teórico-metodológicas

Procuraremos agora refletir acerca da experiência em tela enquanto uma estratégia de “leitura da realidade”, à luz do que ela representa na teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire e trabalhada na introdução deste artigo. Iniciemos do início...

A pergunta geradora “Quais caminhos me levaram ao conceito de extensão em Paulo Freire?” intenciona tornar aquele contexto vivido de forma pessoalizada, em um contexto teórico. Inicialmente, aos olhos daquele/a que vivenciou a experiência e é convidado/a a refletir sobre ela a partir de um ponto de vista teórico: sua interação com as formulações freireanas. Como ele/a percebe que esses princípios e fundamentos se expressam em sua própria trajetória de vida? Num contexto eivado de subjetividades... No segundo momento, essa mesma proposição reflexiva é assumida pelos/as moderadores/as que têm a função pedagógica de realizar uma “redução” e elaborar uma “codificação” que pode assumir diferentes formatos. Como o processo formativo acontece mediado pela internet, em geral, são apresentações em PowerPoint, às vezes complementadas por músicas, poemas, etc.

Cabe chamar a atenção para o fato de que os conceitos de “redução” e “codificação” aqui empregados assumem o sentido proposto por Paulo Freire, já trabalhados neste artigo. Ou seja, são preparatórios para um processo coletivo de “decodificação”, com vistas a

promover leituras aprofundadas da realidade. “Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Freire, 2003, p. 23). Codificações de uma situação existencial, produzidas com a intencionalidade pedagógica de promover experiências de “ad-miração” através das quais a apreensão da realidade se amplia, na medida em que permite aos sujeitos envolvidos a percepção de sua percepção anterior.

É interessante destacar que esse processo reflexivo, de “ad-miração” não se restringe ao sujeito cuja “realidade” está ali “codificada”, naquela determinada sessão formativa. Mesmo que sua “escrevivência” esteja eivada de subjetividades, porque assim sempre estará, os demais sujeitos da formação são provocados à reflexão a partir dela (e não, limitado a ela). Isso é favorecido pela “objetivação” e pelo “cotejamento” com referenciais teóricos, o que permite que cada um/a realize, pelo menos parcialmente, um processo de “ad-miração” de suas próprias referências vivenciais, também estas eivadas de subjetividades.

Ao refletir acerca do que ele chama de “processo de orientação dos seres humanos no mundo”, Paulo Freire afirma que o mesmo “não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade” (Freire, 1984, p. 53). Em outras palavras, entre teoria e prática, seja essa prática tomada através de sua expressão no coletivo (na sociedade), seja ela tomada enquanto constituinte do próprio sujeito.

Ao tomar como ponto de partida o “vivido” e estruturar um processo coletivo de sua “ad-miração”, em diálogo com elementos teóricos, a estratégia de formação adotada pelo EXTELAR permite aos envolvidos adentrar às “estruturas profundas”, não apenas daquela realidade objetivada, e sim das próprias formulações freireanas, ou seja, de seus fundamentos e proposições.

Reflexões a partir do lugar de quem “escreve” e de quem “media”

A fim de tornar mais claro e instigante ao leitor/a, optamos por compartilhar nossa experiência a partir de dois diferentes “lugares” proporcionados pela estratégia adotada pelo programa de formação do qual trata este artigo: aquele de quem “compartilha” sua trajetória de vida através de uma “escrevivência” e aquele de quem assume o desafio de “codificar” e mediar o processo coletivo de “decodificação”, a ser vivenciado em sessão formativa

dedicada à trajetória de vida de um/a colega. Segue então um relato em primeira pessoa, com vistas a dar concretude e aprofundar as reflexões aqui compartilhadas.

No planejamento realizado para o desenvolvimento do referido programa de formação, a sessão do dia 27/05/2022 estaria dedicada a minha trajetória de vida e, portanto, cabia a mim a produção de um texto para circulação entre os integrantes do EXTELAR até um mês antes. E a isto me dispus com afinco.

A questão geradora “Quais caminhos me levaram ao conceito de extensão em Paulo Freire?” criou em mim um movimento de busca pelos “caminhos” através dos quais eu havia me aproximado do pensamento de Paulo Freire e compreendido o conceito de “extensão”. Foi assim que “traduzi” e me apropriei do desafio. A partir dele, construí um texto de sete páginas, estruturado em torno de cinco sessões que passo a descrever sucintamente.

A primeira sessão, intitulada “A determinação de contribuir para acabar com a fome no mundo”, remeteu-me a uma motivação juvenil, fruto em parte das descobertas acerca das desigualdades regionais e mundiais, propiciadas pelas aulas de Geografia, mas também pelas referências familiares, marcadas por fluxos migratórios, a começar pelo meu avô materno, que ainda na década de 1920, deixou o Sergipe em busca de oportunidades no Rio de Janeiro. Essa incipiente “leitura de mundo”, associada a um gosto pelo “rural”, levou-me a prestar vestibular para Agronomia e a ingressar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em janeiro de 1982, prestes a completar 17 anos, com uma determinação muito clara e “singela”: contribuir para acabar com a fome no mundo, a partir do Nordeste do meu país.

Na segunda sessão, intitulada “A experiência na Universidade”, descrevo como fui compreendendo mais profundamente as razões das desigualdades regionais e da fome em um país considerado “celeiro do mundo”. Minha identidade profissional foi se construindo através de uma ativa inserção no movimento de Agricultura Alternativa, crítico de uma matriz tecnológica modernizadora (e conservadora) do campo brasileiro, à revelia da estruturante problemática agrária. É nesse contexto que conheço “Extensão ou Comunicação?”, um livro escrito durante o exílio de Freire no Chile, quando interage com o ofício dos “extensionistas rurais”. Parecia ter sido escrito para nós... Guardo o exemplar até hoje, como uma relíquia.

A terceira sessão aborda “O início do meu exercício profissional” em Organizações Não Governamentais (ONGs) junto a movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras rurais do nordeste brasileiro, organizados em associações, sindicatos, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), etc. Assim vivenciei a minha primeira década de um exercício profissional que

foi me aproximando cada vez mais de um quefazer educativo. Seguia lendo, estudando, conhecendo e discutindo o pensamento freireano, em diálogo com essa prática profissional.

Na quarta sessão, que tem como título “As discontinuidades e a construção de um novo ‘lugar’”, compartilho momentos difíceis de interrupção não desejada de um projeto que vinha sendo construído no brejo paraibano, e do meu deslocamento para Minas Gerais, onde havia condições de seguir no mesmo campo de atuação profissional, agora identificado como “Agroecologia”. O que parecia ser uma “frustração” na verdade foi uma ampliação de horizontes. Além de trabalhar em uma ONG com atuação regional, cursei o mestrado em Extensão Rural, o que me permitiu aprofundar leituras e compreensões acerca do pensamento freireano, especialmente no que se refere aos processos de construção de conhecimento na perspectiva da pesquisa-ação. Após sua conclusão, retornei à Paraíba e passei mais uma década atuando como consultora autônoma na área de desenvolvimento rural, principalmente através da mediação de processos de diagnósticos e planejamentos participativos. Essa nova “inserção profissional” me permitiu conhecer diversas regiões do nosso país e, em 2006, participar de um governo popular durante o qual o nosso Brasil saiu do “Mapa da Fome” da Organização das Nações Unidas (ONU).

A quinta e última sessão traz o relato de como, após mais de 20 anos de trabalho e muitos quilômetros rodados, eu presto meu primeiro concurso público e me encontro “De volta à Universidade, para aprender a ser professora”. É quase desnecessário dizer que não seria em uma área técnica da Agronomia, e sim na Educação, pois as escolhas e a trajetória percorrida já tinham impresso em mim uma identidade profissional de educadora. E, assim, já no final do ano de 2008, tornei-me professora do Departamento de Educação da UFRPE para atuar inicialmente no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Após 5 anos de muita aprendizagem, afastei-me para o Doutorado em Educação na UFPB, período durante o qual cursei também Licenciatura em Pedagogia, tornando-me, assim, uma “agrônoma-pedagoga”. Nesse período, conheci o EXTELAR e nele me encontro até hoje.

Construir este relato e ter a oportunidade de vivenciar um momento formativo no qual ele seria tomado como “objeto de conhecimento” foi uma experiência ímpar! Especialmente pelo exercício de “distanciamento” que isto requer, na busca por “significados” que já existiam no meu sentir, mas que estavam sendo traduzidos em linguagem escrita. Foi um rico

e complexo processo de “escrever se vendo”, conforme uma das expressões utilizadas por Conceição Evaristo para comunicar os sentidos das “escrevivências”.

O primeiro aspecto a destacar é que o exercício de “distanciamento” me levou a retroceder às lembranças mais distantes, num movimento quase de “contextualização interna”, e ali fui encontrando os elementos de significado para aquilo que se apresentou para mim como uma “inspiração”. Nesse percurso, foram se evidenciando algumas interfaces com o pensamento freireano, destacadas a seguir:

- a) A busca por um projeto de sociedade politicamente posicionado;
- b) A motivação decorrente de uma “utopia motivadora”: o fim da fome;
- c) A inserção em coletivos de compartilhamento de utopias e de construção coletiva;
- d) O interesse mais pelos “processos” do que pelos “produtos”, ou seja, mais pela construção de possibilidades do que pelas proposições tecnológicas em si;
- e) A construção de conhecimento como mobilizadores de ações coletivas;
- f) A busca por metodologias dialógicas de “leitura da realidade”; e
- g) O permanente perseguir da aproximação entre discurso e prática.

A codificação estruturada pelos colegas Fernando Abath e José Ledy assumiu um formato de “jogral”, com a proposição final de uma síntese acerca do que seria para mim o conceito de “extensão”. O jogral foi afirmando e contextualizando muitos desses elementos relacionados acima, acrescidos pelos comentários dos colegas.

Um dos destaques evidenciou a percepção que tive, enquanto agrônoma, de que o meu exercício profissional era muito mais com as pessoas do que com os sistemas agrícolas e a estrutura agrária do nosso país. Em relação ao conceito de extensão, a síntese proposta pelos mediadores foi a seguinte: extensão como participação coletiva crítica, construída a partir e através de processos de leitura compartilhada da realidade.

Durante o diálogo, foram surgindo algumas reflexões que passamos a comentar:

A extensão, numa perspectiva popular, principia sempre na própria pessoa que tem uma “causa” e se filia a um projeto de sociedade. As experiências de extensão popular podem ser “caminhos” que criem e/ou reforcem a inserção dessa pessoa em processos de construção coletiva. Essa “causa”, chamada aqui de “utopia motivadora” em busca de “mudar o mundo”, leva o sujeito a buscar uma outra forma de estar no mundo, uma forma que quase o “obriga” a dialogar com o outro e com a realidade. Podemos perceber claramente aqui expressões concretas dos conceitos de “inédito viável” e “dialogação”.

A extensão é assim, compreendida como comunicação com a realidade social, com os sujeitos e suas complexidades. A extensão assume o caráter de um “mergulho” na realidade com suas múltiplas determinações e problemáticas. Uma ação que começa com um trabalho concreto, pela experiência que se dá numa realidade concreta e permeada pela relação dialógica com os sujeitos que ali estão. Essas reflexões nos remetem imediatamente ao conceito freireano de “inserção crítica” na realidade, inserção não apenas dos “sujeitos que ali estão”, mas também do próprio extensionista.

Outro conceito freireano destacado pelo debate foi o papel da “curiosidade” na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, da própria trajetória de vida. Elementos como “indignação”, “determinação”, “teimosia”, “disciplina” e “coragem” foram construindo na “escrevivente” o sentido de “responsabilização”, destacado por Freire, que ainda nos anos 1950 advogava que o “[...] brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando.” (Freire, 2003, p. 15).

Na sessão anterior, a primeira realizada pelo programa de formação, no dia 08/04/2022, assumi um dos lugares na “mediação”, responsável inicialmente, conforme já apontado, pelo processo de “redução” e “codificação” da escrevivência produzida por outro colega que a intitulou “Como aprendi a abordar as questões sociais com os princípios freireanos?”. Em parceria com Renan Araújo, optamos por um formato de apresentação em PowerPoint no qual colocávamos em diálogo trechos do texto ofertado pelo escrevivente e trechos do livro “Extensão ou Comunicação?”, sugerido pelo autor como referência para leitura e interpretação de sua trajetória de vida.

Durante o processo preparatório identificamos três movimentos principais naquela trajetória de vida, que denominamos como “cenas”:

- Cena 1: O estranhamento sobre a *natureza* do seu agir profissional.
- Cena 2: O olhar para as *circunstâncias* e a percepção da *totalidade*.
- Cena 3: O “alargamento” do seu *quefazer profissional*.

A Cena 1 abordou fatos acontecidos em sua trajetória que permitiram ao escrevivente o reconhecimento do risco da *invasão cultural* em si próprio, o que abriu a possibilidade de aprofundamento do conceito em Freire (1983), especialmente quando ele chama a atenção para o fato de que toda invasão cultural pressupõe uma *conquista do outro*, alcançada através

da manipulação e/ou do messianismo de quem invade. Pressupõe, em suas palavras, o esforço de “persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista” (Freire, 1983, p. 42). Foi extremamente rico conhecer e refletir acerca do processo que levou o “escreviente” à constatação, em suas próprias palavras, de que “o diálogo é uma aventura; não é convencer”.

Na cena 2 intitulada, “O olhar para as *circunstâncias* e a percepção da *totalidade*”, destaca-se o movimento realizado pelo extensionista que aborda a realidade através de uma determinada área do conhecimento – no caso, a saúde e seus processos de construção e de determinação – e logo percebe o quanto os mesmos “estavam irremediavelmente encharcados em volta da casa e daquelas pessoas, naquela família e sua dinâmica, bem como na situação de desemprego que ali estava exposta” (escreviente). A passagem trouxe ao debate um conceito central no pensamento freireano que é o de “totalidade” – ou “organicidade” – e a importância de que a ação extensionista atue no sentido de que a problemática apareça ao sujeito “em sua ‘visão de fundo’, como um problema real, como um ‘percebido destacado em si’, em relação solidária com outros problemas” (Freire, 1983, p. 35).

A terceira cena é um corolário direto das duas anteriores e se traduz como síntese do processo vivenciado que culmina com “O ‘alargamento’ do seu *quefazer profissional*”. Processo que, segundo Freire (1983, p.36):

[...] demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizem.

Esse processo de tomada de consciência vivenciado pelo/a próprio/a extensionista, em geral, aproxima-o/a da identidade de educador/a e estimula o/a profissional (de qualquer área do conhecimento) a adentrar no campo da educação.

Os debates desta sessão se iniciaram com diversos depoimentos revelando sentimentos de identidade com a questão levantada pela cena 1. De forma bastante reflexiva, foram levantadas situações nas quais o profissional é colocado na condição de “autoridade”, o que, inclusive, imprime uma expectativa de apresentação de soluções por parte dos sujeitos que enfrentam determinada problemática (na saúde, por exemplo). Nesse momento, ficou evidenciado a todos/as presentes o desafio de sair do lugar de dar respostas e criar caminhos de respostas a serem construídos coletivamente. Essa foi uma temática que despertou muito

debate e profundas reflexões a partir de diferentes pontos de vista, sendo destacada a transparência do relato que apresenta o “escreviente”, professor já doutor e importante referência para todos do grupo, como um sujeito em construção, consciente do seu “inacabamento”, outro conceito central no pensamento freireano.

Em relação aos projetos de extensão, uma questão que vale a pena ser destacada é a importância de prever espaços de reflexão interna, nos quais “desafios” como estes sejam compartilhados e enfrentados no coletivo. Isso porque a dimensão educativa da extensão não está centrada na pura “aplicação prática”, mas essencialmente na oportunidade de refletir e dialogar sobre a prática e o que foi experienciado.

Conforme apontado inicialmente, até o momento (abril de 2025) foram realizadas oito sessões formativas. O destaque a essas duas sessões aqui relatadas tem por função trazer concretude e favorecer a compreensão do/a leitor/a acerca da estratégia metodológica adotada. Todas as sessões foram gravadas e consistem em um rico material que poderá vir a ser tomado como um novo “objeto de conhecimento” para o aprofundamento teórico em torno dos fundamentos, conceitos e proposições da extensão e da Educação Popular.

Considerações Finais

O programa de formação interna aqui apresentado e discutido tem se revelado uma oportunidade para o desenvolvimento de leituras críticas e dialógicas de trajetórias de vida individuais, no campo da Educação Popular, permitindo assim um rico aprofundamento dos conceitos freireanos e sua expressão em diversos contextos.

No que tange ao debate acerca da inserção curricular da extensão, a experiência aqui compartilhada pode inspirar processos formativos promotores de uma formação cidadã, humanizadora, crítico-transformadora e socialmente comprometida. Isso porque dialoga diretamente com a potência formativa da extensão, quando abordada e trabalhada desde um ponto de vista pedagógico, no sentido de buscar extrair lições, impressões, sensações e aprendizados, tomando a própria experiência como objeto de reflexão.

Os depoimentos dos/as envolvidos/as têm destacado o aspecto inovador da formação, ressaltando seu caráter criativo, dialógico e instigante. Alguns destaques se referem ao estabelecimento de uma reflexão atualizada dos conceitos freireanos, embora centrada em fatos históricos, ou seja, apesar de tomados como “dados”, os fatos históricos relatados são objetivados, permitindo abstrações não apenas daquela realidade vivida, mas a partir dela,

favorecendo reflexões acerca de outras realidades. Isso se torna ainda mais favorável na medida em que os aspectos teóricos vão sendo compreendidos com maior profundidade.

Outros participantes da formação chamam a atenção para o fato de que, expressos através de histórias de vida, inexoravelmente pessoalizadas, tais conceitos teóricos emergem eivados de subjetividades, o que favorece a reflexão em torno de dimensões de natureza mais subjetiva da própria Educação Popular.

Ao nível do indivíduo, a atitude de dispor de sua trajetória para análise e reflexão coletiva é um aspecto importante a ser destacado. Se, por um lado, significa uma exposição e requer um certo desprendimento, a estratégia chama o grupo a uma atitude responsável que requer seriedade, profundidade e uma amorosidade comprometida com o sujeito e com o próprio processo de construção do conhecimento.

A propósito, o fortalecimento do grupo e a intensificação de interações entre seus membros também podem ser apontados como resultados desse processo formativo. Os encontros incentivam o desenvolvimento da empatia, promovendo a escuta ativa e o diálogo construtivo em torno de relatos que revelam desafios e superações alimentados por sonhos, gostos, intuições e outras dimensões do humano.

Cabe ressaltar que a proposição metodológica não toma como base a produção acadêmica dos sujeitos, tampouco a nega. A opção pelas trajetórias de vida abre espaço e possibilidades para que tais produções, inclusive, possam ser “situadas” e, assim, melhor compreendidas. Por outro lado, ao registrar e produzir reflexões acerca de tais vivências, o programa de formação não só contribui para a preservação da memória coletiva, mas abre espaço para novas produções acadêmicas.

A formação oferece ainda um espaço para a autoavaliação e o aprimoramento contínuo da práxis educacional, permitindo aos participantes um exercício vivo de constituição de sua própria “práxis social”. Assim sendo, o processo formativo tem se mostrado bastante significativo para o crescimento profissional e pessoal dos participantes, oferecendo uma experiência que vai além da formação acadêmica tradicional, reafirmando a importância da Educação Popular como um campo dinâmico e transformador.

Referências

CHOMSKY, Noam. The Current Scene in Linguistics: Present Directions. **College English**. v. 27, n. 8, p. 587-95, 1966. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/374695>. Acesso em 2 mai. 2025.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência, a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. Se a extensão é popular, a produção de conhecimento é freireana: repercussões teórico-conceituais e metodológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Ed. Especial, p. 41-47, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-67298>

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67298>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/UNESCO, 1996. p. 27-67.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 44 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire/UNESCO, 1996.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; SILVA, Olívia Aparecida Silva. Entre e para além da literatura: um estudo da noção ‘escrivência’, de Conceição Evaristo. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 166-194, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.110421> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/110421>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XIII-XLVIII.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista (org.). **Olhares sobre Paulo Freire: Vida, História e Atualidade**. Recife: Cepe Editora, 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

Notas

ⁱ “Viralizar” é uma expressão utilizada para referir-se a um processo rápido e amplo de difusão de informações, a partir de uma analogia ao comportamento dos vírus.

ⁱⁱ Apesar de escrita em 1959, sua tese só foi publicada em 2011, em um livro do mesmo título que traz, além da tese, uma contextualização escrita por José Eustáquio Romão e dois depoimentos, um de Paulo Rosas e outro de Cristina Heiniger, filha de Paulo Freire.

ⁱⁱⁱ O Pacto Populista “consistiu num acordo tácito, construído de cima para baixo, entre os trabalhadores e as novas elites, significando, na verdade, uma tentativa de construção de uma base social heterogênea de sustentação política para lideranças carismáticas inscritas no universo do projeto político burguês” (Romão, 2003, p. xxvii).

^{iv} <https://www.ufpb.br/ppge/contents/noticias/marcha-para-construcao-do-centenario-paulo-freire>

^v Andréa Alice da Cunha Faria, Celâny Teixeira de Mélo, Klebson Felismino Bernardo, Leila Bezerra de Araújo e Renan Soares de Araújo.

Sobre a autora

Andréa Alice da Cunha Faria

Engenheira Agrônoma (UFRRJ, 1986) e Licenciada em Pedagogia (UFPB, 2018) com Mestrado em Extensão Rural (UFV, 1999) e doutorado em Educação (UFPB, 2017). Inicia sua atuação profissional como Engenheira Agrônoma junto aos movimentos sociais do campo, particularmente no estado da Paraíba, aproximando-se assim, do "quefazer" da Educação Popular que passa a ser sua área prioritária de interesse e aprofundamento científico. Durante o doutorado investigo a relação histórica entre Agroecologia e Educação produzindo uma historiografia do movimento agroecológico brasileiro, na tese intitulada "A Educação que construiu a Agroecologia no Brasil". Desde 2008 é professora no Departamento de Educação da UFRPE, lecionando disciplinas de Didática, Pedagogia de Paulo Freire, Educação Popular, Educação do Campo e Metodologia de Pesquisa Qualitativa. ORCID: 0000-0002-7188-9711. Email: andalice@uol.com.br.

Recebido em: 04/09/2025

Aceito para publicação em: 29/09/2025