



# Comunicar O Conhecimento Para (Re)Produzi-lo: O Lema Da Extensão Universitária

## Communicating Knowledge to (Re)Produce It: The Motto of University Extension

### RESUMO

Este artigo procura delimitar as especificidades das atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, fundamentando-se no pensamento do educador brasileiro Dermeval Saviani, e em escritos associados a sua pedagogia histórico-crítica. São relacionados a tais atividades os lemas “reproduzir o conhecimento para preservar a cultura” (ensino), “produzir o conhecimento para ampliar a cultura” (pesquisa) e “comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo” (extensão). Com base nesses lemas, são exploradas as inter-relações entre as três atividades, destacando-se o papel bidirecional da extensão enquanto relação que busca fortalecer tanto a universidade quanto a comunidade em que está inserida, por meio da dialética entre cultura erudita e cultura popular.

**Palavras-chave:** Educação. Pesquisa. Extensão. Cultura. Pedagogia Histórico-Crítica.

### ABSTRACT

This article aims at delimiting the specificities of teaching, research and extension activities in higher education, based on the thought of the Brazilian educator Dermeval Saviani, and on writings associated with his historical-critical pedagogy. Such activities are related to the mottoes “reproducing knowledge to preserve culture” (teaching), “producing knowledge to enlarge culture” (research) and “communicating knowledge to (re)produce it” (extension). Based on these mottoes, the interrelations between the three activities are explored, highlighting the bidirectional role of extension as a relationship that seeks to strengthen both the university and the community it is part of, by means of the dialectic relationship between erudite and popular culture.

**Keywords:** Education. Research. Extension. Culture. Historical-Critical Pedagogy.

**RAFAEL CAVA MORI**

Universidade Federal do ABC.  
Centro de Ciências Naturais  
e Humanas, Santo André/SP,  
Brasil.

## INTRODUÇÃO

**As universidades brasileiras obedecem ao princípio constitucional (Art. 207)** da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [1]. Tal princípio seria reforçado na atual redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que, em seu Art. 43, enumera as finalidades da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;  
II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares [2].

Apesar de os dispositivos legais mencionarem as imbricações necessárias entre os três pilares da universidade, são variadas as interpretações sobre as formas de relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão. Além da falta de clareza dos possíveis elos entre as três formas de atividade, a palavra “extensão” é também polissêmica. A própria legislação parece restringir seu significado à divulgação ou à difusão de bens culturais e científicos produzidos na universidade (o que, para muitas instituições, significa o oferecimento de cursos à comunidade não acadêmica), enquanto pesquisadores se debruçam sobre o conceito e o tratam de situá-lo em um contexto mais amplo, em que se enredam práticas tradicionais com cultura erudita, saber popular e conhecimento científico.

Entre os pesquisadores que buscaram elucidar tal conceito, destaca-se o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) que, durante seu exílio no Chile, publicou o ensaio *Extensão ou comunicação?* [3]. Na verdade, Freire denuncia os equívocos de ordens semântica e gnosiológica implicados no uso da palavra extensão, e entende que “comunicação” sirva melhor à designação do processo, entendido como transformador, humanizador e emancipador. Deve-se ter em mente que tal obra trata de um contexto

de educação popular em que se apresentam saberes agrícolas a comunidades de camponeses, a chamada extensão rural.

Outro educador brasileiro que tratou da questão foi Dermeval Saviani (1943-). Assim como Paulo Freire, Saviani dedicou sua extensa obra, que já totaliza 50 anos de produção ininterrupta [4], à elaboração de uma tendência pedagógica progressista – em oposição às tendências liberais que hegemonizaram o ideário pedagógico brasileiro desde a chegada das missões educativas jesuítas, passando pelo pensamento renovado do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, e culminando no tecnicismo dos anos 1970 –, delineando-a como uma pedagogia socialista de inspiração marxista, a pedagogia histórico-crítica. Entre seus escritos, que se dividem entre os mais dedicados às questões da historiografia educacional, e os que sedimentam uma filosofia da educação, Saviani registrou algumas reflexões sobre a universidade e tratou da extensão, especificamente, no texto “Extensão universitária: uma abordagem não extensionista” [5].

Neste artigo buscaremos, a partir do pensamento de Dermeval Saviani, refletir sobre a universidade e sua tripla missão, delimitando as especificidades de cada um de seus alicerces. As ponderações serão fundamentadas em categorias que aparecem, mais ou menos explicitamente, na formulação e nas discussões da pedagogia histórico-crítica: os conceitos de produção, reprodução, conhecimento e cultura. A atividade de extensão, como fez Paulo Freire, será compreendida como um processo de comunicação. Nas considerações finais, deverá ficar claro, ao leitor, sob que aspectos extensão se imbrica com ensino e pesquisa, do ponto de vista de Saviani e de outros pesquisadores que vêm contribuindo para a elaboração da pedagogia histórico-crítica.

O texto dedicará uma seção a cada uma das atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão, que serão identificadas, respectivamente, aos seguintes lemas: *reproduzir o conhecimento para preservar a cultura*, *produzir o conhecimento para ampliar a cultura* e *comunicar o conhecimento para re(produzi)-lo*.

## REPRODUZIR O CONHECIMENTO PARA PRESERVAR A CULTURA

Para a maior parte da população, a atividade de ensino é aquela mais identificável com o que se entende por universidade. Trata-se da função propriamente pedagógica do ambiente universitário, de tal modo sobreposta ao conceito de universidade, que por vezes esta é resumida ao ensino, sendo comum encontrar a palavra universidade tomada como sinônimo de ensino superior.

O ensino na universidade não é essencialmente diferente do ensino que ocorre nos ensinos fundamental e médio. Sua função primordial é promover conteúdos científicos, filosóficos ou artísticos junto a um público determinado, embora mais restrito que aquele da educação básica. De qualquer forma, trata-se da atividade especificamente educativa da universidade, fruto de um processo de trabalho: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” [6], conforme a pedagogia histórico-crítica.

Na definição acima transparece o entendimento, portanto, de que a prática educativa

deve envolver uma relação de transformação da natureza por parte do homem. Nesse caso, é o educador quem, atuando sobre a natureza – outros homens, os educandos –, instaura um processo que transforma ambos os polos da relação. O educando é transformado na medida em que, partindo de uma visão sincrética do mundo, a converte em uma rica totalidade de determinações e relações numerosas, graças à prática educativa [7; 8]. E o educador é transformado na medida em que, participe dessa prática social, se humaniza e se historiciza nesse ato de produção, o trabalho educativo.

Veja-se que identificamos a prática educativa com um processo de *produção*, nos parágrafos acima, mas propomos que o lema do ensino seja a *reprodução* do conhecimento. Trata-se, pois, de uma aparente contradição. Nesse sentido, vale a pena recorrermos a L. S. Vigotski (1896-1934), psicólogo soviético cujos trabalhos vêm sendo lidos e comentados pelos estudiosos que vêm se reunindo no esforço de elaboração contínua da pedagogia histórico-crítica, com destaque para Newton Duarte [9; 10; 11] e Lígia Márcia Martins [12]. De acordo com a teoria vigotskiana, as funções psicológicas superiores – atividades específicas do psiquismo humano – são primeiramente sociais para depois adquirirem realidade intrapsíquica [13]. Assim, por exemplo, o raciocínio lógico-matemático não se desenvolve espontaneamente na mente dos indivíduos singulares; sua psicogênese envolve, antes de tudo, um estágio de elaboração coletiva interspíquica (sua produção) até que, uma vez transformado em um objeto com existência independente daqueles que o conceberam, passa a ser passível de apropriação por parte dos indivíduos (reproduzindo-se, portanto, intrapsiquicamente). Essa apropriação, em que a função psicológica ou o conhecimento em questão encontra a via para se reproduzir, isto é, se perpetuar para além da existência efêmera de cada indivíduo, só é possível graças a um esforço deliberado e sistemático de educação [7; 14; 8].

O uso da palavra “reprodução”, principalmente em um contexto de análise da educação superior, também pode causar estranhamento e desconforto em certas audiências. Com efeito, são conhecidas as críticas às instituições universitárias que, petrificadas e prisioneiras de padrões de referência e qualidade importados acriticamente de contextos alheios às especificidades da universidade, e subjugadas por um burocratismo autoritário, parecem adotar como missão a manutenção do *status quo* e a justificação da desigualdade e da marginalidade. A filósofa Marilena Chauí, por exemplo, tratando do contexto da administração universitária propõe, inclusive, um lema para a educação superior alternativo ao nosso:

[...] eu ousaria dizer que não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente “dependentes”, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou porque não dispomos de verbas suficientes para transmitir conhecimentos, mas sim porque a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em uma coisa morta para adquirir cidadania universitária [15].

Ainda, o discurso que identifica o ensino com uma atividade meramente reprodutiva pode ser encontrado em um conjunto de obras decorrentes do movimento de maio de 68, na França (que também se organizou simultaneamente em outros países, inclusive no Brasil). Segundo Saviani [8], o fracasso dessa revolução cultural dos jovens levou a uma reação por parte dos setores conservadores da sociedade, e o chamado crítico-reprodutivismo buscava explicar essa sucessão de eventos, reconhecendo que a cultura, sendo um fenômeno superestrutural, estaria determinada pela base material da sociedade, sem poder alterá-la. Saviani enumera as seguintes obras, como as mais representativas da teoria educacional em questão: de Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1969-70); de Bourdieu e Passeron, *A reprodução* (1970); e de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França* (1971). O livro de Bourdieu e Passeron, por exemplo, até mesmo aproxima o conceito de reprodução, no âmbito educativo, de seu homólogo biológico:

Instrumento fundamental da continuidade histórica, a educação considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural [...], é o equivalente na ordem da cultura daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica: o hábito sendo o análogo do capital genético, a inculcação que define a realização da AP [ação pedagógica] é o análogo da geração na medida em que transmite uma informação geradora de informação análoga [16].

Portanto, trata-se de uma concepção que toma o sistema de ensino como instrumento da classe dominante para impor e legitimar sua cultura frente às outras classes, fazendo da educação um dos mais eficazes mecanismos de violência simbólica para a manutenção da ordem vigente [8]. A reprodução educativa, assim, enquadra-se como reprodução social [6].

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram o mérito de apontar os determinantes sociais da educação, indo de encontro ao “otimismo ingênuo” (nas palavras de Cortella [17]) das pedagogias que reputam à educação o poder soberano de transformar as estruturas da sociedade e as relações de classe. No entanto, não escapam à visão anti-dialética de conceber a realidade de forma mecanicista, redundando em uma postura fatalista. Assim, deixam de considerar que a educação, embora contribua para a reprodução da sociedade, reproduz, da mesma maneira, também suas contradições. Ou, nas palavras de Newton Duarte, “não se trata de considerar a reprodução enquanto mera manutenção da ordem vigente, mas sim de um processo contraditório no qual a produção do novo nasce das contradições presentes na reprodução do já existente” [10].

Tal aspecto se mostra em sua forma mais aguda no caso do ensino universitário, dado que os mecanismos de seleção dos candidatos ao diploma superior acabam por conduzir, à academia, um contingente grande de estudantes com preparo e posse de um conjunto mínimo de instrumentos culturais. Estando apropriados dessas ferramentas, colaboram para instaurar, nas salas de aula da academia, um ambiente propício ao livre debate de ideias, ao questionamento do senso comum e à contestação dos ideários hegemônicos.

Estabelecido o porquê da atividade de ensino ser identificada com a reprodução do conhecimento, faltou explicitar o que se entende, no lema que propusemos, por

*preservar a cultura*. Do ponto de vista da exposição destas ideias, será mais profícuo explorar esse aspecto na próxima seção, dedicada à atividade de pesquisa na universidade.

## PRODUZIR O CONHECIMENTO PARA AMPLIAR A CULTURA

A regulamentação da educação superior, conforme proposta na Lei n. 9.394/96, se deu a partir de sucessivos decretos presidenciais, vigendo, atualmente, o Decreto n. 5.773/2006 [18]. Nessa norma, as instituições de ensino superior são tipificadas como universidades, centros universitários e faculdades. Saviani, à época da promulgação da lei acima referida, considerara que tal tipologia serviria para se burlar o Art. 207 da Constituição Federal:

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das *universidades de ensino*, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, como alternativa [...] para viabilizar a expansão e, por conseqüência, a “democratização” da universidade de baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa*, que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista [...]. No entanto, para além da questão formal da inconstitucionalidade da fórmula adotada, o que cabe questionar é em que medida seria possível dar-se um ensino de excelência em nível universitário no âmbito de uma instituição que não se dedique, ao mesmo tempo, à produção dos conhecimentos a ser transmitidos, isto é, que não desenvolva pesquisa na área de ensino à qual se dedica [19]

Subjaz ao discurso do educador brasileiro o entendimento de que ensino e pesquisa, apesar de possuírem caracteres específicos, são inseparáveis. Então, se explorarmos a especificidade do ensino na seção anterior, discutamos aqui o que caracteriza a atividade de pesquisa.

Consideramos que o lema do ensino é *reproduzir o conhecimento para preservar a cultura*. Aqui, compreenderemos cultura como conjunto de realizações humanas, fruto do trabalho e das relações que os homens estabelecem entre si, e que permanecem registradas em diferentes suportes (escritos, pictóricos, orais etc.). A cultura necessita ser preservada na medida em que, compreendendo um leque amplo de manifestações humanas, muitas delas se referindo a patrimônios de ordem imaterial, tende a se degenerar e se perder, caso não haja uma intencionalidade especificamente direcionada a sua conservação. A reprodução do conhecimento garante a manutenção de um conjunto mínimo de instrumentos de leitura, apropriação e usufruto desses bens culturais.

No entanto, a humanidade, enquanto espécie que não meramente se adapta à natureza, mas a transforma por sua atividade teórico-prática (práxis), é necessariamente criadora: satisfaz não apenas suas necessidades biológicas, mas cria continuamente outras necessidades. Portanto, o ser humano é uma espécie com vocação ontológica para a atividade produtiva. No ato de produção, ao submeter a matéria a um processo de transformação, o homem acaba por se objetificar nesse suporte material. Por sua vez, tal suporte, fixando uma intenção subjetiva, mas se apresentando aos outros homens em uma forma objetiva, pode ser apropriado por esses outros homens. Instaura-se, assim,

uma relação contínua e dialética entre objetivação e apropriação [9].

Ora, se a atividade de ensino significa a reprodução de conhecimentos de modo a garantir que a cultura não degenera, a atividade de pesquisa visa justamente à criação de objetivações do gênero humano que, espera-se, venham a se tornar novos bens culturais. Em outras palavras, se no primeiro caso o objetivo é que o saldo do patrimônio humano não seja negativo (em uma dada unidade de tempo), no segundo caso o objetivo é garantir que esse saldo seja positivo. É nesse sentido que se propõe como lema da pesquisa *produzir o conhecimento para ampliar a cultura*.

Além das considerações supra, que tratam de situar a produção do conhecimento enquanto trabalho – mais ainda, como atividade vital humana –, os escritos da pedagogia histórico-crítica buscam desfazer a sobreposição entre os conceitos de ensino e pesquisa, que foi sendo propalada por diversas correntes pedagógicas ao longo do século XX, em especial as pedagogias do “aprender a aprender”, como o construtivismo e, no âmbito dos estudos sobre formação superior de professores, a pedagogia do professor reflexivo ou da epistemologia da prática docente. Tais teorias se baseiam em pressupostos como o de que os interesses pessoais dos alunos são sempre determinantes para a estruturação de suas atividades de ensino, de que essas atividades, por sua vez, são mais eficientes para a aprendizagem do que os métodos “passivos” e, por fim, de que os próprios estudantes devem elaborar métodos para lidar com os conteúdos [17]. O ensino seria tanto mais eficaz quanto fosse organizado segundo um projeto de pesquisa, em que o estudante identificaria um problema a ser estudado, proporia uma metodologia para resolvê-lo e, finalmente, a aplicaria.

Em um de seus textos mais famosos (“Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara”), Saviani demonstra o equívoco desses pressupostos, defendendo que “ensino não é pesquisa” – o que é, inclusive, o título de uma das seções desse escrito. Vale a pena conhecer as palavras do autor:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que essa é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples: qualquer aprendiz de pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece [8].

Portanto, estão delineados dois pressupostos-chaves, que associamos à pedagogia histórico-crítica, para se compreender pesquisa (produção do conhecimento), e suas diferenças em relação a ensino (reprodução do conhecimento): trata-se de um processo produtor de objetivações do gênero humano e de incursão no desconhecido, tendo como referência o já conhecido socialmente.

Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que, conforme o primeiro discurso de Saviani transcrito nesta seção, as duas atividades são indissociáveis no ambiente universitário. Em outra ocasião, o educador já deixara claro que o ensino universitário é tanto mais rico e eficiente quanto orientado de acordo com o estado da arte da disciplina em questão, quer dizer, quando está devidamente atualizado de seus desenvolvimentos presentes e ciente dos conhecimentos já superados naquele âmbito [5]. A recíproca também é verdadeira: logicamente, atividade de pesquisa será tanto mais relevante e fundamentada no estado da arte da disciplina em questão, quanto mais o pesquisador dominar o que já é conhecido naquele campo.

Além dessas discussões, é preciso lembrar que a atividade de pesquisa é talvez a que mais explicita o abismo entre os mundos real e ideal, no que tange ao princípio da autonomia universitária. Para Chauí [15], diante de um quadro em que a pesquisa é refém do financiamento e está subsumida às demandas do mercado, a universidade é verdadeiramente heterônima, sendo a autonomia um ideal impossível. O quadro se agrava ao se considerar que o atual momento histórico de profundo ceticismo e niilismo, a chamada pós-modernidade. Nesse mundo em que o real é *desreferencializado*, povoado de imagens, simulacros e simulações em um fluxo acelerado, a fragmentação e o individualismo alimentam a desconfiança para com qualquer projeto totalizante [20], e alega-se que nem o ideal iluminista da razão escape a uma crise. Novamente, pergunta-se Chauí, denunciando quão inconciliáveis são o empreendimento investigativo e o ideário pós-moderno:

O que há de ser a pesquisa quando a razão, verdade, história são tidas por mitos, espaço e tempo se tornaram a superfície achatada de sucessão de imagens, pensamento e linguagem se tornaram jogos, constructos contingentes cujo valor é apenas estratégico? [15].

A heteronomia da pesquisa universitária não se apresenta, apenas, face aos condicionantes econômicos e sociais – em tese, aspectos externos ao empreendimento e à lógica investigativa. O próprio ato de pesquisar se mostra, na atualidade, introjetado de uma lógica mercantil, produtivista e operacional, que perpassa toda a cadeia que vai da elaboração do projeto, o convencimento dos agentes institucionais de que ele deva ser concretizado, sua laboriosa condução e, por fim, a exibição dos produtos (artigos acadêmicos e patentes). A intromissão da lógica de um racionalismo de mercado na produção científica significa, antes de tudo, um retrocesso histórico:

Foi preciso muito tempo para que a universidade e, por extensão, a ciência, adquirisse autonomia e se protegesse das pressões dos poderes temporais – da Igreja, no início, e depois dos poderes do Estado e do dinheiro –, e essa autonomia é sempre muito frágil, ameaçada por todos os lados. Foi preciso muito tempo para que o campo de produção simbólica – arte, literatura, ciência – se livrasse da submissão aos veredictos dos mecenas, dos amadores, das autoridades religiosas, dos políticos e dos governos, entre outros, e criasse a rede de censuras cruzadas que, seguindo uma lógica toda própria, estivesse inteiramente voltada a consagrar as obras autônomas (artísticas, literárias, científicas) produzidas tendo como base normas e critérios de excelência próprios (critérios de cientificidade ou estéticos) [21].

De que formas, então, pode a universidade desvencilhar-se de racionalidades estranhas ao projeto de afirmar-se como instituição autônoma – sem negar a possibilidade de uma racionalidade própria, ou seja, sem sucumbir à apregoada “crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão” [11]? É possível uma universidade integrada ao processo histórico de produção de produtores e usuários da cultura, sem amputá-la “de todo o sistema que vivifica a cultura dos povos” [21]?

Talvez as respostas a tais questões possam ser encontradas no lema da extensão universitária.

## COMUNICAR O CONHECIMENTO PARA (RE)PRODUZI-LO

Em “Extensão universitária: uma atividade não extensionista” [5], Saviani parte do diagnóstico de que, na universidade, além dos problemas envolvendo a relação entre ensino e pesquisa, a atividade de extensão é compreendida de forma confusa e associada, comumente, a caridade ou assistencialismo. Recordando que extensão remete a *estender*, o autor aponta que a atividade tem se realizado, via de regra: 1) de forma inconstante, quer dizer, esporadicamente, por ser tomada como a “prima pobre” do ensino e da pesquisa; 2) segundo uma visão unidirecional, como um favor prestado à sociedade.

A partir do argumento de que, na verdade, é a universidade que deve à sociedade – pois o financiamento das universidades públicas provém da arrecadação de impostos, sendo que a tributação brasileira possui caráter regressivo, isto é, os mais pobres prestam uma contribuição proporcionalmente maior –, Saviani esclarece que a extensão

Na realidade não se trata de uma caridade, não se trata de um favor, mas ao contrário: favor quem está prestando são aqueles que são vítimas desse imposto regressivo, são aqueles que nada têm e dos quais tudo é tirado; são esses que na verdade sustentam toda a infra-estrutura às vezes pesada, as vezes onerosa, às vezes mordômica, e que é montada pelo Estado e da qual se locupletam os privilegiados. [...] Não se trata – reafirmamos – de uma responsabilidade em termos caritativos ou assistenciais como às vezes se apregoa. Ao contrário, trata-se de uma responsabilidade real de quem deve a possibilidade desses privilégios à sustentação daqueles que trabalham no setor produtivo [5].

Quanto ao aspecto da unidirecionalidade das iniciativas de extensão, o autor a encara como uma decorrência da concepção assistencialista tratada acima:

[...] a idéia que está por detrás [dessa concepção] é basicamente a seguinte: aqueles que têm, entendem aqueles que não têm. Esta idéia assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, quer dizer, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada, mesmo, como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos do que já foi comentado (a sociedade sustentando o ensino superior), seja em termos do próprio saber que a universidade elabora [5].

Nesse sentido, a argumentação do autor, em favor de um conceito bidirecional de extensão, se faz a partir de uma posição que guarda proximidades com a extensão

rural, de caráter comunicativo, apregoada por Paulo Freire [3]. (Indica-se ao leitor a consulta à obra *Interlocuções pedagógicas* [22], aberta por um “Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira”, o registro de uma tarde de conversas entre Saviani e os dois educadores). Assim,

[...] para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo conseqüente, é necessário que se considere a mão inversa também. Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade. [...] a questão da elaboração do saber é fundamental porque em verdade tudo aquilo que uma sociedade elabora, tudo aquilo que uma sociedade produz, ela retira dela mesma; e a fonte básica de existência dos homens é dupla: a natureza que fornece matéria-prima e o trabalho que elabora essa matéria-prima gerando aqueles bens que não são dados diretamente pela natureza. Ora, o saber também deriva daí; o saber deriva dessa relação dos homens com a natureza e dos homens entre si; portanto, o saber deriva do trabalho. Então o saber deriva da prática; são aqueles que estão com a mão na massa que conhecem realmente a massa. [...] *Quem sabe efetivamente é a massa. É daí, então, que é extraído o saber e é elaborado e formulado em nível erudito, passando a constituir a tradição cultural da humanidade* [5].

Vale a pena expor mais algumas palavras do autor antes de sintetizarmos uma compreensão da atividade extensiva à luz das discussões apresentadas anteriormente. Para Saviani [14], impera na universidade uma visão dicotômica de cultura: toma-se a cultura erudita como letrada, intelectualizada, de elite; a cultura popular, por outro lado, é pragmática, imediatista e tem caráter grupal, difuso. A universidade, nessa concepção reificada sobre a relação que mantém com o meio cultural, se porta como o *locus* da cultura erudita e procura manter uma distância asséptica da cultura de massa. No entanto, existe a necessidade histórica de que tal reificação seja superada por uma relação humanizada, em que

[...] a universidade irá atentar para as complexas relações que essas “culturas” mantêm entre si; irá examinar como, num processo contraditório, elas se entrelaçam constituindo o todo social e apontando para um fundo comum onde se pode captar a essência do processo cultural enquanto modo historicamente determinado de produção da existência concreta dos homens. Irá, sobretudo, perceber que a própria oposição entre “cultura erudita” e “cultura popular” é já expressão da “reificação” da cultura, “reificação” esta que impede ver por detrás da “cultura” as relações inter-humanas que a construíram e a estão construindo a cada instante; em consequência, impede distinguir entre a forma e o conteúdo da cultura (em princípio, um conteúdo erudito pode ser expresso de forma popular e vice-versa) [14].

Sob que aspectos as considerações acima se relacionam como lema da extensão aqui proposto, *comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo*? Primeiramente, o verbo comunicar foi escolhido justamente pelo fato de que a relação comunicativa

implica a necessária bidirecionalidade que a atividade de extensão deve promover, com a vantagem de já ter sido associado a essa atividade, por conta do trabalho de Freire [3]. Em segundo lugar, é preciso observar que o lema em questão possui duas implicações, ou sintetiza em um único aforismo dois sentidos: *comunicar o conhecimento para reproduzi-lo e comunicar o conhecimento para produzi-lo*. No primeiro, relaciona-se a função comunicativa da extensão com o ensino; no segundo, com a pesquisa.

Assim, explicitam-se os nexos entre os elementos que compõem o tripé da universidade:

- » Comunicar o conhecimento é necessário para reproduzi-lo na medida em que a atividade de extensão pode facilitar o contato da comunidade com bens materiais e imateriais, associados à cultura erudita, e suas aplicações. Se tal contato propicia ou facilita a apropriação dessa cultura, promovendo novas leituras de mundo por parte da população em questão, instaura-se um processo educativo. Também, ao dispor-se para um público mais amplo que o público propriamente universitário, o próprio conhecimento acadêmico evolui para formas mais assimiláveis, pedagogizando-se; e
- » Comunicar o conhecimento é necessário para produzi-lo por que, existindo um vínculo dialético entre cultura erudita e cultura popular, o estabelecimento de uma relação bidirecional (de diálogo, de reciprocidade) entre os saberes acadêmicos e os saberes de um público mais amplo é frutífero para ambos. Além de nutrir-se dos conhecimentos da comunidade, o conhecimento sistematizado pode facilitar com que a cultura popular se sistematize e, assim, ascenda ao nível da cultura erudita.

Se a universidade é uma instituição viva, dinâmica, ela não pode se alhear do que acontece em seu entorno, seja no que tange às suas atividades de ensino, seja no que tange às suas atividades de pesquisa. O caminho para que ambas as atividades sejam mobilizadas para a compreensão da realidade social e, mais do que isso, para a transformação dessa realidade, é o entendimento da extensão enquanto relação comunicativa.

Saviani também chama a atenção para o fato de que a atividade de extensão deve visar, além disso, a organização da comunidade. Com efeito, se a comunicação entre universidade e comunidade precisa se renovar periodicamente, sem progredir – por exemplo, quando um dado programa de extensão acaba atendendo a mesma comunidade anualmente, realizando um mesmo conjunto de atividades –, significa que a concepção assistencialista não foi superada. Permanecem os sujeitos da comunidade tomados como *objetos* frente à universidade: ano após ano, continuam sem se emancipar, sem conseguir elaborar a cultura popular em termos eruditos, sem organizar suas ações para que as relações com a universidade, no próximo período, se apresentem em um nível superior.

## CONCLUSÕES

Uma relação comunicativa que articule ensino, pesquisa e extensão – sem destituir as especificidades de cada uma dessas atividades – é o caminho para que a comunidade universitária se integre efetivamente à realidade em que está inserida.

Assim, a universidade assumiria o compromisso de lidar com as contradições dessa realidade e de facilitar a organização coletiva da comunidade, colaborando para sua emancipação. Na medida em que a cultura popular seja formulada em termos eruditos, a ação da população ganha consistência, coesão e eficácia perante os problemas postos na prática social. Por outro lado, no contato com a cultura popular, o conhecimento sistematizado, objeto das atividades de ensino e pesquisa, adquire relevância e concreticidade, fortalecendo-se.

A produção de Dermeval Saviani, e demais colaboradores da pedagogia histórico-crítica, nos incentiva a pensar na universidade como uma instituição efervescente e partícipe das transformações que, mais do que nunca, se fazem necessárias para um mundo mais justo e menos desigual.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). **Dos Princípios Fundamentais**. Brasília: [s.n.], 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- [2] BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Da Educação**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- [3] FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- [4] MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória quinquentenária. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017.
- [5] SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- [6] SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- [7] SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.
- [8] SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- [9] DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- [10] DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e Escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- [11] DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações**

- neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- [12] MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- [13] VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.
- [14] SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- [15] CHAUI, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- [16] BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [17] CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- [18] BRASIL. Decreto n. 5573, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Da educação superior no sistema federal de ensino**. Brasília, DF, maio. 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- [19] SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2004.
- [20] SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. 25. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- [21] BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. **O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da Capes e desafios às associações científicas**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- [22] SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES, pelo financiamento; e ao Prof. Dr. Antonio Aprigio da Silva Curvelo, do Instituto de Química de São Carlos (IQSC-USP), pelo diálogo.

**RAFAEL CAVA MORI** *professor adjunto do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC – e-mail: rafael.mori@ufabc.edu.br*