


**PARA ALÉM DO PENSAMENTO COLONIZADO: O PAPEL DA EXTENSÃO CRÍTICA NA
CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE UNIVERSIDADE TRANSMODERNA NA
FRONTEIRA SUL DO BRASIL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-399>

Data de submissão: 28/04/2025

Data de publicação: 28/05/2025

Émerson Neves da Silva

Dr.

Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), campus Chapecó.

Solange Todero Von Onçay

Dr^a

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, campus Erechim.

RESUMO

O presente artigo analisa a contribuição da prática extensionista denominada de extensão crítica ao processo de descolonização e promoção do projeto de academia transmoderna brasileira. A extensão crítica é um referencial teórico-metodológico desenvolvido na América Latina a partir do diálogo efetivo de professores/as, universidades, movimentos e sujeitos sociais baseado na perspectiva freiriana. A discussão problematiza a experiência do desenvolvimento do programa de extensão Fronteira em Movimento, o qual fez parte da estratégia institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para superar os limites da universidade ocidentalizada/colonizada. A UFFS é uma instituição que foi criada em 2009, sendo fruto da luta, em especial, de movimentos sociais do campo, que demandaram uma instituição capaz de atender as demandas de geração de conhecimento conectado aos desafios socioeconômicos e culturais presentes no seu território de abrangência, como, por exemplo, o fortalecimento da agricultura agroecológica. A extensão é uma dimensão essencial para a efetivação desse propósito, uma vez que tem o papel estratégico de equalizar a interação da universidade com os setores subalternizados pelo capitalismo global na Fronteira Sul, efetivando a indissociabilidade com a pesquisa e o ensino.

Palavras-chave: Universidade popular. Educação decolonial. Ciência e diálogo de saberes.

1 INTRODUÇÃO

O tema do diálogo entre a universidade, a produção do conhecimento, a cultura e os saberes significativos dos segmentos subalternos na sociedade não é uma questão resolvida. O Sul Global, em especial a América Latina e o Caribe, foram constituídos enquanto periferia do sistema-mundo, o qual surge a partir do desenvolvimento do capitalismo no século XVI (Wallerstein, 1992). Como herança do projeto moderno, ou seja, uma das consequências diretas do processo histórico de colonização, persiste a hegemonização do pensamento eurocêntrico/ocidental/metropolitado nas sociedades pós-coloniais. Diante disso, Grosfoguel (2016, 25) chama a atenção para o estabelecimento da universidade ocidentalizada, caracterizada por ser uma estrutura de conhecimento cuja práxis epistêmica é marcada pela inferiorização dos conhecimentos considerados subalternos, contribuindo com projetos imperiais, coloniais e patriarcais no mundo.

Nessa perspectiva a universidade na América Latina e no Caribe, “em geral”, produz conhecimento a partir do horizonte eurocêntrico, ocidental e metropolitado, tendo muita dificuldade para pensar a partir da realidade do Sul global. A superação dessa contradição passa pela constituição de espaços acadêmicos identificados com a epistemologia enraizada no território, capaz de pensar a partir das grandes questões sociais, culturais e econômicas presentes nas realidades latino-americana e caribenha. Para Dussel (2016) é necessário avançar no projeto transmoderno, cujo objetivo é valorizar os elementos culturais depreciados/subalternizados e colocar esses valores tradicionais relegados pela modernidade enquanto ponto de partida de uma crítica, e isso em diálogo com as possibilidades hermenêuticas típicas dessas culturas, visando libertar a sociedade latino-americana dos laços da colonialidade. Portanto, “trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada” (Dussel, 2016, 70).

O presente artigo visa problematizar os desafios, contradições, limites e potencialidades do processo de interiorização da universidade pública a partir do exame da experiência de extensão universitária desenvolvida pela Universidade Federal da Fronteira Sul no período de 2015 a 2019. Partimos da hipótese de que a proposta metodológica denominada de extensão crítica é um aporte teórico fundamental para a promoção de ações acadêmicas dialógicas com o território, produzindo uma inserção qualificada e capaz de constituir uma universidade produtora de conhecimento, de fato, descolonizada e transmoderna.

Também trabalhamos com a hipótese de que a expansão do ensino superior para regiões carentes de instituições públicas de ensino/pesquisa/extensão não contribuirá necessariamente com processos de desenvolvimento territorial sustentável/alternativo. É necessário atentar para uma organização universitária que tenha como centralidade a perspectiva de conhecimento transmoderno,

capaz de estabelecer uma práxis de diálogo com as diversas culturas, com o saber popular, com a ciência, e sobretudo, com as demandas presentes no cotidiano das classes populares em virtude das contradições geradas pelo capitalismo globalizado. Sem essa intencionalidade, podemos ter democratização do acesso ao ensino superior, contudo, não haverá o fortalecimento do processo de resistência cultural e social alternativo ao capitalismo global.

A expansão do ensino superior para o sertão brasileiro, ocorrida nas duas primeiras décadas do século XXI, foi uma conquista histórica dos movimentos sociais e de setores da sociedade que compreendiam a importância da democratização do acesso às instituições de ensino superior públicas para os desenvolvimentos social, cultural e econômico dos territórios marcados pelas contradições do capitalismo.

A UFFS foi criada 15 de setembro de 2009, através da Lei nº 12.029/09, caracterizada como uma universidade *multicampi* e interestadual, presente inicialmente nos municípios de Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, e, a partir de 2013, em Passo Fundo (RS), Chapecó, no estado de Santa Catarina, e em Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná.

No período de 2015 a 2019, a gestão superior da Universidade desenvolveu, através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), uma experiência de promoção da extensão universitária baseada no paradigma da extensão crítica, sendo parte da estratégia de política acadêmica que se propunha descolonizar o diálogo da instituição com os sujeitos sociais do território por meio da práxis extensionista. Com esse intuito, foram implementados vários programas e políticas institucionais. No presente artigo, analisaremos a ação institucional de extensão denominado de Fronteira em Movimento, que visava estabelecer experiência de vivência universitária em territórios quilombolas, indígenas e de reforma agrária.

O artigo analisa inicialmente os fundamentos teóricos da extensão crítica, destacando a relação teórica com a perspectiva do conhecimento decolonial e transmoderna. Em seguida, apresenta o exame da experiência do Programa Fronteira em Movimento, analisando as potencialidades dessa iniciativa para a constituição de uma nova práxis universitária, caracterizada pela superação dos laços de dominação cultural e subalternização dos sujeitos populares nos territórios.

2 EXTENSÃO CRÍTICA ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA DE DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: ABORDAGEM TEÓRICA-METODOLÓGICA DO PROGRAMA FRONTEIRA EM MOVIMENTO

A herança colonial ainda se faz presente em pleno século XXI na América Latina pela reprodução do que pode ser chamado de colonialidades. Para Quijano, a colonialidade do poder

significa o estabelecimento de um poder capitalista global, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, sendo biologicamente subjetivada para naturalizar a condição de inferioridade dos colonizados perante os colonizadores. Dessa forma, constituiu-se um domínio do colonizador sobre os colonizados, que permanece na atualidade, mesmo após a descolonização (Quijano, 2005). Os Estados Nacionais latino-americanos mantiveram a permanência de relações de submissão política, econômica e cultural ao capitalismo global, efetivando a exploração do meio ambiente, da natureza, do território e do povo latino-americano.

Por outro lado, essa relação de domínio colonial estabelecida pela Colonialidade do Poder passou para o nível epistêmico, originando a Colonialidade do Saber. (França, 2023). Por outro lado, Quijano destaca que a formação dos Estados Nacionais na América Latina possui relação estreita com a colonialidade do poder, uma vez que no processo independentista desses países foi comum a elite branca local não se identificar com as populações indígena, negra e mestiça, de modo que não possuíam interesse nacional e se ligavam à sociedade europeia, ou seja, “... seus interesses sociais estiveram muito mais próximo dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, pois, dependentes” (Quijano, 2005, 134).

Essa relação de colonialidade impactou diretamente o processo de produção do conhecimento e a valorização da cultura e de saberes populares na relação com a ciência nas universidades latino-americanas. Em síntese, a colonialidade do poder representa a manutenção da hegemonia política e econômica do capitalismo global no sistema-mundo.¹ A colonialidade do poder, através das ações do Estado, do capital global e das elites econômicas locais, foi responsável pela configuração eurocêntrica/ocidental/metropolitada na dinâmica da produção de conhecimento na América Latina.

Nesse sentido, a universidade ocidentalizada inferioriza a perspectiva epistemológica relacionada a experiências sócio-históricas pertencentes à cosmovisão enraizada no Sul global. Grosfoguel (2016, 28) destaca que o conhecimento produzido por “epistemologias e cosmologias e visões de mundo ‘outras’, ou geopolíticas e corpos não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais” são considerados inferiores em relação ao conhecimento superior elaborado nas estruturas universitárias ocidentalizadas. Dessa forma, o conhecimento produzido a partir da cosmovisão, das experiências sócio-históricas e da visão de mundo latino-americana é considerado inferior e é, de acordo com (Rabaka, 2010) submetido a “apartheid epistêmico”.

A ciência é um produto moderno. A modernidade está baseada na razão, ou seja, o conhecimento é construído a partir da racionalidade tendo como vetor o progresso (Touraine, 1994). Sem dúvida, a universidade é constituída enquanto espaço estruturante para a produção do conhecimento científico, ou melhor, é organizada em torno da ideia de ciência, atribuindo a si,

universidade, o papel social de guardião do saber. Com o desenvolvimento do sistema-mundo, o conhecimento passa a ser cada vez mais mercantilizado e instrumentalizado.

A produção do conhecimento científico considerado superior a outras formas de saberes, nas estruturas universitárias latino-americanas marcadas pela perspectiva eurocêntrica/ocidental/metropolitada, ou seja, por espaços acadêmicos permeados pela colonialidade do saber, representa o projeto moderno/colonial (Grosfoguel, 2016). Por outro lado, o processo de racionalização típica da modernidade associou-se ao devir histórico que estabeleceu o capitalismo global, contribuindo para a “subordinação” da ciência à “necessidade” da reprodução do capital.

Assim sendo, destaca-se que uma das principais contradições da universidade é a “autonomia” da criação do conhecimento científico, cuja consequência é a sua dissociação das demandas mais prementes da sociedade. Nessa perspectiva, Santos afirma:

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano da sociedade. (Santos, 2011, 40-1).

Esse afastamento estabelece o desencontro entre a agenda social demandada por setores subalternizados numa sociedade marcada pelas assimetrias socioeconômicas típicas de uma formação capitalista periférica, reprodutora da colonialidade do poder. Para exemplificar essa realidade, pode-se citar o exemplo da crise da agricultura familiar e camponesa surgida a partir da década de 1970. A modernização agrária, promovida pelos governos militares no período de 1964 a 1985, consistiu na introdução de um novo modelo tecnológico no campo que intensificou a concentração fundiária e de renda dos agricultores, o que resultou na mobilização social dos sem-terra a partir do final da década de 1970. Cabe salientar que o esforço do Estado em financiar e estimular a produção agrícola nos moldes do modelo baseado no uso de insumos da indústria química, metalúrgica e de acesso ao crédito não foi acompanhado pela produção de pesquisa e desenvolvimento de extensão rural pelas universidades direcionadas à agricultura familiar e camponesa.

Para romper com a prática de produção de conhecimento das estruturas acadêmicas ocidentalizadas, é pertinente criar as condições necessárias para pensar a partir dos territórios subalternizados pelo capitalismo global, ou seja, é necessário superar o projeto moderno/colonial eurocentrado. Esse movimento é no sentido do estabelecimento de experiências universitárias que produzam conhecimento tendo como referência epistêmica o projeto transmoderno, capaz de ir além da razão moderna.

... a razão moderna é transcendida (mas não como negação da razão enquanto tal, e sim da razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica). Trata-se de uma 'Trans-Modernidade' como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize. (Dussel, 2005, 29).

A luta pela construção de outro modelo universitário não é algo novo na América Latina. Cabe destacar que em 1918 a reforma de Córdoba, resultante da mobilização estudantil da província de Córdoba, Argentina, abriu condições para repensar o modelo universitário latino-americano, considerando os seguintes princípios: autonomia universitária; eleição dos dirigentes pela comunidade acadêmica; concursos para a provisão de cargos docentes; docência livre; assistência livre; gratuidade do ensino; renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; assistência social para permanência dos estudantes e democratização do acesso; extensão universitária; integração e unidade latino-americana.

No debate central proposto pelos estudantes estava a crítica à universidade, ainda reprodutora de relações coloniais, inerte e incapaz de responder aos desafios presentes na sociedade latino-americana do início do século XX, em especial o estabelecimento de um processo de modernização econômica, cultural, social e política capaz de incluir as camadas subalternas. Apartar-se da herança colonial significava fomentar a autonomia universitária e o rompimento com a dependência cultural externa. Como foi bem destacado no Manifesto de Córdoba (1918).

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos mediócras, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar onde todas as formas de tiranizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as dita-se. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o alimento da periodicidade revolucionária. (Manifesto de Córdoba, 1918, *apud* Oliveira & Azevedo, 2008, 70).

Outra experiência de reflexão latino-americano do fazer acadêmico e científico anticonservador é o pensamento de Paulo Freire. Para Freire, a educação tem o papel transformador das relações sociais, produtivas e culturais na sociedade. Para isso, a categoria práxis é central. A partir da ação de reflexão sobre a experiência/ação desenvolvida, o oprimido estabelece a identidade coletiva/classe e orienta a sua intervenção no mundo, de modo que “a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (Freire, 1987, 53).

Essa concepção de educação estrutura-se em torno de dois pilares: reconhecimento da multiplicidade de saberes e diálogo entre conhecimento científico e popular. Nessa perspectiva, o fazer

acadêmico e a ciência não devem estar apartados, fechados à interação com os conhecimentos representativos dos grupos sociais populares. Longe disso, é no diálogo dessas formas de inteligibilidade que se deve problematizar o mundo vivido e substanciar o processo de conscientização e libertação das camadas subalternas na América Latina.

A extensão crítica é uma prática educativa que se baseia no diálogo entre universidade e sujeitos sociais representativos do território, a partir da mediação de estratégias metodológicas de pesquisa-ação e ou pesquisa participante, na qual se delimita situações problema e demandas a serem tratadas pela universidade e pela comunidade. Dessa forma, o fazer extensão é gestado a partir da investigação social, contando com o protagonismo dos discentes em todo o processo de planejamento, pesquisa e desenvolvimento das ações junto às comunidades, bem como a sistematização da experiência.

O pensamento freiriano é uma das principais referências teóricas práticas do paradigma da extensão crítica. Sem dúvida, o debate e a construção de um modelo de universidade conectada em temas representativos da problemática presente no cotidiano de comunidades populares não são uma permanência na história da América Latina. Com esse espírito, a ideia de extensão crítica se apresenta enquanto um paradigma ao fazer acadêmico e científico para as experiências que aspiram romper com o modelo tradicional de academia.

Caudatária do pensamento de Paulo Freire, a extensão crítica estrutura o processo formativo a partir da categoria práxis, pois o seu compromisso é com a transformação social e cultural. Para Humberto Tommasino (2012, 7), “la praxis de la hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad ...”. O ato de refletir sobre a realidade, constituição da ação coletiva e sua avaliação, é um processo educativo.

A experiência desenvolvida pela Universidade da República do Uruguai, dirigida por Tommasino, é significativa para pensarmos a viabilidade de construirmos estratégias de atuação acadêmica através da extensão universitária. A extensão crítica articula a categoria de práxis com o conceito de sistematização.

La sistematización de experiencias es una práctica cada vez más frecuente en las universidades y específicamente en procesos que tienen que ver con la vinculación con la sociedad. En efecto, tenemos ejemplos de universidades que han generado procesos amplios de sistematización de prácticas extensionistas en los últimos tiempos. (Tommasino & Medina, 2018, 16).

A sistematização é a estratégia adotada para a compreensão da prática desenvolvida visando entender a raiz da problemática social enfrentada, as subjetividades e suas causas estruturais (Tommasino & Medina, 2018, 16-17). Também dá outro sentido à ação extensionista na medida em que promove a integração entre universidade e coletivo social, ou seja, docentes, discentes e técnicos

administrativos analisam o projeto a partir do lugar da comunidade. A comunidade, o coletivo social, deixa de ser vista como público externo, algo distante, objeto de estudo e passa a ser reconhecido enquanto ator social em formação e conscientização.

Através do desenvolvimento da extensão crítica é possível alterar substancialmente as práticas de pesquisa e ensino para que seu caráter seja integral, humanizador e enraizado na realidade social (Udelar, 2010, 15, *apud* Tommasino & Medina, 2018, 20). Nesse sentido, a extensão é compreendida enquanto

... proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.

Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.

En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con realidad social, por lo tanto humanizadora. (Udelar, 2010, 15, *apud* Tommasino & Medina, 2018, 20).

Sem dúvida, a extensão crítica é influenciada pelo ideário da educação popular latino-americana, a qual se liga diretamente a processos de produção, de ressignificação e de mediação do conhecimento entre intelectuais, no sentido gramsciano, com grupos sociais. As concepções de práxis educativa, conscientização e sistematização estão imbricadas pela ideia de experiência histórica.

A experiência humana pela produção da vida material é constituída a partir da criação da cultura. A produção do conhecimento científico e saberes respondem a essa dinâmica social. Dessa forma, os processos formativos, ou a educação, assumem sentido essencialmente histórico-social, responsável pela mediação da relação do ser humano com a natureza.

Nessa perspectiva, o fazer acadêmico está assentado na conexão com a sociedade, suas demandas, contradições e problemas, sendo a extensão a mediadora desse diálogo. Pensar a universidade tendo clareza desse compromisso é, sem dúvida, a extensão das ações acadêmicas, podendo articular o ensino e a pesquisa, as quais são experiências formativas capazes de qualificar a subjetividade de servidores e discentes, contribuindo, dessa forma, para a transformação do humano.

Para que isso ocorra é fundamental que a práxis extensionista tenha esse objetivo claro. A extensão tem que deixar de ser periférica, satélite das demais atividades, para ser desenvolvida enquanto uma dimensão tão importante quanto o ensino e a pesquisa. Para os pró-reitores de extensão das instituições públicas brasileiras, reunidos em 1987,

... a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade... A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (Garrafa, 1989, 109).

Nesse sentido, a sistematização das ações é um instrumento crucial para o processo de elaboração de conhecimento a partir da práxis da extensão. Cabe ressaltar que a sistematização não tem o sentido de avaliar, de relatório e registro, mas o caráter de analisar de forma crítica a experiência efetivada, produzindo elementos que revelam o sentido da ação, bem como elabora novo conhecimento a partir da prática concreta. Conforme Holliday Jara (1996, 20),

... a sistematização é aquela *interpretação* crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

A ideia de sistematização é retomada aqui para explicitar a relação existente entre as categorias experiência histórica, extensão crítica e sistematização enquanto estratégias do processo de reflexão permanente sobre a prática realizada, articulando, por sua vez, teoria e prática, ou seja, a extensão assume o papel de formadora e produtora de conhecimento e de cultura na medida em que se estrutura a partir da reflexão permanente sobre a ação estabelecida, considerando a interação entre os diversos saberes enquanto elemento constitutivo da experiência e do novo conhecimento.

3 A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA FRONTEIRA EM MOVIMENTO

O programa Fronteira em Movimento foi pensado a partir da análise teórica sintetizada acima e da seguinte questão norteadora: como desenvolver um processo de produção do conhecimento tendo como perspectiva o caráter prático e decolonial em um contexto acadêmico e social permeado pela colonialidade do poder e pela colonialidade do saber? Partimos da hipótese de que a extensão universitária é uma dimensão acadêmica fundamental para calibrar a relação entre universidade e sociedade no caminho do conhecimento construído a partir do diálogo entre a universidade e o território.

A experiência humana é responsável pelas alterações qualitativas na cultura, por conseguinte, contribuiu com o processo de constituição de identidade do indivíduo enquanto integrante de grupo social. Para Thompson (1981, 204), pela experiência

... os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo, ela é fundamentalmente qualitativa.

Assim, a consciência social é estabelecida de forma dialética. Os conflitos inerentes ao cotidiano das sociedades instigam a alteração da subjetividade do grupo, o que viabiliza mudança das condições de refletir sobre o vivido, ou seja, assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido (Thompson, 1981, 17).

Nesse sentido, a experiência está articulada com a comunidade de interesses na medida em que os indivíduos compartilham o conjunto de valores, regras e normas (Munhoz, 2012, 233).

A experiência educa. A ação humana de produção da vida, ou seja, as relações sociais e econômicas contribuem para a alteração da subjetividade, substanciando movimentos qualitativos das consciências social e identitária. Sendo assim, a academia, universidade, faz parte desse processo junto a outros espaços de produção de conhecimento, valores e cultura. De outra parte, a universidade, responsável pela produção das ciências e da formação profissional, deve reconhecer e interagir com a diversidade de saberes representativos da comunidade universitária.

Esse diálogo ocorre por meio das experiências de aprendizagem e investigação demonstrando que a instituição de ensino superior é capaz de produzir novas epistemes e outros conhecimentos. A extensão crítica tem papel estratégico nesse sentido, privilegiando, no processo de formação, os/as discentes, a partir do estabelecimento de ações que dialoguem com as problemáticas sociais. E, para isso, precisará envolver a interdisciplinaridade ou as múltiplas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, uma ação desenvolvida que demonstrou um potencial formativo na dimensão que estamos aprofundando foi o “Programa de Extensão Universitária Fronteira em Movimento”. Um programa institucional, desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão/UFFS, que ancora-se e comunga do que está definido no próprio projeto inicial da UFFS, para o qual “aprender significa vivenciar experiências em diferentes territórios do saber e das práticas sociais para confrontar com realidades diversas e, assim, recriar o conhecimento e as intervenções na realidade histórico-social (Romão & Loss, 2013, 108).

É dessa forma que o Programa Fronteira em Movimento desenvolve a experiência, protagonizando a ampliação das vivências curriculares “junto às populações tradicionais, etnias, coletivos ou movimentos sociais, que anseiam pelo *apoio* estruturante no resgate de sua identidade cultural ou na promoção de alternativas sociais e sustentáveis” (Von Onçay, Fagundes & Zanandrea, 2013), concepção que toma por referência o ato de conhecer como prática que permite que o/a

educando/a “se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo desde sua experiência” (Freire, 1997, 15).

A dinamicidade que caracteriza a extensão universitária crítica vê nessa matriz formativa um veio revitalizador do ensino e da pesquisa e assume o movimento dialético, de prática-teoria-prática, ou seja, ida e volta, como ensina a educação popular, e considera os anseios da sociedade e busca retornar a ela de forma compromissada, com a produção de níveis mais avançados/melhorados de conhecimento. Esta forma de produção de conhecimento busca fortalecer a dimensão humana, a dimensão social e a dimensão epistemológica, incorporando aspectos que são valiosas contribuições aos sujeitos participantes do processo.

Todavia, esta dimensão só se viabiliza em plenitude se considerarmos a interdisciplinaridade e o diálogo entre as áreas do conhecimento como parte da estratégia metodológica. Uma perspectiva que pode apresentar importantes caminhos na contraposição à fragmentação e aos currículos compartimentados, estanques e incomunicáveis que caracterizam a concepção de universidade que firma o viés positivista, eurocêntrico, herança do projeto moderno (Manacorda, 1991, 8).

Comunga-se com Frigotto (2011) quando ele chama atenção para a importância de revisar o papel da universidade em sua função social comprometida com os setores populares, a qual precisa capacitar-se para partir das necessidades e problemas relacionados à realidade concreta histórica e cultural desses sujeitos. Caso contrário, constrói-se uma correlação que passa a ser um problema ético, político, econômico, cultural e epistemológico.

Com esses pressupostos, buscou-se fortalecer ações multidisciplinares, envolvendo docentes, discentes e técnicos-administrativos da Universidade, que se colocaram em diálogo com os sujeitos locais. Considerou-se prioritariamente as seguintes áreas: Educação, Saúde, Cultura, Agroecologia, Meio Ambiente, História e Educação do Campo, com vistas a fortalecer a mobilização e a interação universitária junto à comunidade.

O projeto teve início com a edição realizada em 2017, na Comunidade Indígena Toldo Guarani. Uma pequena comunidade indígena situada no município de Benjamin Constant do Sul-RS, que possuía uma área de 717 hectares, sendo que 500 hectares eram de matas virgens, com toda a preservação da fauna e flora feita por essa comunidade indígena. Nesse espaço, com muita resistência, viviam famílias indígenas da etnia Guarani, em torno de 60 pessoas. Essas famílias cultivam seus costumes e espiritualidade e possuíam muitos saberes ligados ao uso de plantas medicinais.

No diálogo inicial realizado junto à comunidade, as lideranças manifestaram o desejo de dar visibilidade aos conhecimentos que possuíam e de encontrar formas de difundir, junto aos parentes guaranis e à universidade, seus saberes, uma vez que manifestavam preocupação com tantas doenças

que estavam surgindo nos arredores. Partiu-se do pressuposto da troca de experiências e de um estudo das propriedades medicinais das plantas e ervas medicinais. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se: a) Momento *in loco* de estudo diagnóstico que identificou as demandas e programou atividades culturais e estruturais para o encontro; b) Estudos de preparação junto aos cursos de graduação e planejamento das ações devolutivas à comunidade; c) Retorno à comunidade com oficinas de troca de conhecimento sobre o uso das ervas medicinais e de raízes e cascas das plantas conhecidas como medicinais; d) Troca de mudas e plantio de herbário com as mudas de ervas medicinais; e) Realização de oficina de estudo de nomes de plantas na língua Guarani com as crianças na comunidade; f) Confecção de placas de madeira com nome das árvores (nome científico e em Guarani), cedidas pela prefeitura do município; g) Realização de uma trilha ecológica, na qual o *kujà* (liderança indígena) fazia a identificação das plantas, ao tempo que os estudantes instalavam as placas de identificação, ouvindo conhecimentos ligados à curas (Von Onçay, Fagundes & Zanandrea, 2013).

Construiu-se, assim, um percurso participativo onde estudantes de diferentes cursos contribuíram com o reconhecimento das plantas e ervas, na qual a comunidade se propôs identificá-las, recuperando saberes, práticas e incentivando o uso dos saberes populares. Organizou-se um material didático com a experiência e o registro da propriedade das plantas que mais tarde integrou uma publicação. Essa atividade deu muita visibilidade à comunidade e sobretudo construiu laços de amizade, pesquisas e produção de TCCs, reavivando a importância de ampliar a relação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

No ano de 2018, o projeto ganhou aprofundamento com as ações em outro grupo social, sendo este bastante invisibilizado junto à sociedade e geralmente muito distante dos olhos da academia, os quilombos. Definiu-se pela Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, na qual estava presente a resistência de afrodescendentes em busca da demarcação da terra, bem como do direito a preservarem sua memória e sua cultura. Esse Quilombo abrange os municípios de Campos Novos e Abdon Batista, no estado de Santa Catarina, numa área de 7.790 hectares, no distrito Ibicuí, onde vivem em torno de cento e cinquenta famílias, remanescentes e herdeiras de escravos da antiga fazenda São João, que foi reconhecida em 2004 pela Fundação Palmares como território quilombola.

Neste quilombo vinha sendo travada uma luta pela demarcação da terra cuja presença da Universidade foi fundamental para dar visibilidade e seguir com a causa. O esperar e a força da luta vinha mobilizando as famílias remanescentes a acampar e enfrentar a luta diante da instalação imprópria de uma empreiteira de celulose. Os inúmeros esforços para assegurar o espaço coletivo de convivência a ser de uso de toda Invernada ganhou força. Com a ação a comunidade seguiu com a

construção de um centro comunitário que abrigará a escola, um posto de saúde e a sede da Associação dos Remanescentes do Quilombo Invernada dos Negros.

Neste local foi desenvolvida a principal intervenção do Fronteira em Movimento. A escolha deste espaço se deu pela simbologia expressa por meio de um diagnóstico desenvolvido junto à comunidade.

As ações realizadas durante os três dias foram: atividades culturais com cantos e dança *iorubá*, música, teatro, apresentação de capoeira e atividades de sustentabilidade ambiental, como práticas de construção de horta comunitária e horto medicinal. Também com a participação massiva da comunidade construiu-se o parquinho infantil, realizaram-se jogos cooperativos para produção de renda e incentivo ao empreendedorismo jovem, além de palestras, círculos de diálogo, oficinas de produção textual (prosa e poesia), fotografia e produção de vídeos. Os sujeitos representando o quilombo expuseram a luta pelo território, pelo reconhecimento da terra e pela memória do povo afrodescendente, onde as rodas de diálogo e conversas com os diretores da Associação dos Remanescentes do Quilombo Invernada dos Negros foram deixando demarcadas tais lutas e formas organizativas. De outro lado, os acadêmicos da UFFS tiveram oportunidade de se envolver nas oficinas, coordenando e construindo processos, o que proporcionou uma retroalimentação de troca e de aprendizados.ⁱⁱ

Nessa área coletiva, pode-se, por meio das ações realizadas, promover o engajamento e o sentimento de pertencimento de anciãos, adultos e crianças pela terra, pelos cantos, danças, artesanatos e a presença acadêmica que se tornou uma experiência acadêmica densa, podendo atingir o objetivo principal que tem o foco na ampliação das relações universitárias com as comunidades, reconhecendo e valorizando as suas especificidades (Von Onçay, Fagundes & Zanandrea, 2013).

As atividades contaram com a participação direta de quase trezentas pessoas, sendo cento e cinquenta pessoas da comunidade e cento e dez da UFFSⁱⁱⁱ, entre docentes, discentes e técnicos-administrativos, além de vários especialistas oficinairos que auxiliaram na produção, na troca de experiências e no conhecimento da realidade de um quilombo e da cultura negra.

Referenciados pela metodologia da sistematização de experiência em educação popular (Holliday, 1996) como forma de identificar os reais problemas desses contextos, desde a escuta dos próprios sujeitos locais, colocando-os em diálogo com os estudantes e pesquisadores, que passaram a se envolver com as questões que emergiram e inseri-las como parte do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no dia da ação em loco.

Entendíamos que o conhecimento e os métodos de sua produção ligam-se e procedem da forma como entendemos o ser humano, um ser humano social e histórico. Nisso o conhecimento passa ser

corpóreo, real, e tem no movimento dialético produzido condições de fazer a crítica ao modelo eurocêntrico, ocidental e metropolitado e o faz na perspectiva de gestar outras possibilidades. Ensaia-se a produção de um conhecimento emancipador, que se perfaz no real, na dialética da práxis, portanto no contexto social, em busca da superação do que normalmente se produz em termos de academia, onde isola-se, fragmenta-se e distancia-se da vida, como faz a ciência positivista, eurocêntrica, ocidental e metropolitada, que tem muita dificuldade para pensar a partir da realidade, pois se nutre da neutralidade como forma de ocultar as contradições, produzidas pelo próprio sistema em que a sociedade está inserida.

Compreendeu-se que estar no cotidiano vivenciando um conjunto de saberes, indagações, anseios é caminho possível de ser trilhado. Assim, a orientação seguia o princípio segundo o qual eram os sujeitos locais que demonstrariam os enfoques a serem trabalhados. No momento usou-se como referência o método da pesquisa-ação. Para Koshy, Koshy e Watermann (2010), a pesquisa-ação cria conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de contextos específicos e muitas vezes práticos e, enquanto pressupõe uma participação ampla dos membros, promove uma mescla do conhecimento local com o geral e o altamente especializado (Picheth, Cassandre & Thiollent, 2016 *apud* Nilsson, 2000).

O diálogo, as expectativas, as indagações iam se ampliando a cada discussão, gerando um movimento dialético, um vai e vem de pensamentos até chegar a uma proposta possível, significativa para o contexto e viável de ser efetivada no diálogo aprofundado que pode ser feito com os cursos e seus colegiados, áreas de conhecimento e outros projetos de extensão. No momento, elegemos o formato de uma “oficina”, e a coordenação feita pela PROEC é que teve o papel de coordenar os diálogos a serem realizados para dar andamento ao programado. Nessa metodologia, professores, estudantes, servidores da PROEC, lideranças locais e gestores iam constituindo uma unicidade, onde aprendentes e ensinantes constituíam novos níveis aprofundamento, capacidade de coordenação, reelaboração, diálogo, incluindo a leitura de mundo e a visão real dos problemas complexos que a sociedade apresenta.

A fim de que se pudesse dar conta dos objetivos propostos, seguiu-se com o princípio básico:

- a) Constituir no âmbito ético-político um mecanismo que assegurasse a liberdade e a autonomia como principais valores e que se expressa no compromisso com a expansão e o empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos, assegurando a universalidade dos bens, serviços e saberes por eles disponibilizados.
- b) No âmbito pedagógico, embasar-se no princípio dialógico e na sensibilidade necessária para identificar as relações que existem entre as áreas do conhecimento e os desejos dos estudantes pesquisadores, estabelecendo uma relação ativa entre pesquisador e objeto a ser pesquisado,

dotando-os de autonomia e iniciativa para coletivamente assumir essas formas alternativas, na qual o movimento dialético de produção de conhecimento precisa fazer-se presente.

Somando a este aspecto, é fundamental trazer presente a importância da presença da Universidade em espaços como estes, Comunidades tradicionais, Indígenas, Quilombolas e Assentamentos, onde a grande maioria dos estudantes que não as conhecia teve oportunidade de conviver com estes sujeitos e suas lutas reivindicativas. Junto a tantas reflexões, pode-se oportunizar um olhar para as lutas desses povos, as condições de vida, a organicidade, o desenvolvimento comunitário, os direitos, o papel do estado, as políticas públicas, os cuidados com os bens coletivos, entre outros importantes aspectos capazes de mudar as visões de mundo. Ouviu-se dos participantes o desejo de “entender melhor o contexto”, “seguir vinculado a tais problemáticas”, “participar mais”, “se expressar melhor” e “buscar problemas na realidade”.

Alguns aspectos poderiam ter sido melhor aprofundados por nós que estávamos à frente da coordenação. Na avaliação, veio à tona que um projeto com essa natureza deveria permear os cursos, ser desenvolvido ao longo dos semestres em níveis, integrando áreas, gerando questões para o ensino, para a pesquisa, envolvendo toda a universidade e diferentes especificidades, as diferentes áreas de conhecimento, os diferentes cursos. Isso reafirmou, primeiro, a necessidade de maior sensibilidade, e em tempo real desencadear um diálogo mais efetivo com os estudantes participantes, assim como ter maior sensibilidade e escuta no momento do planejamento, qualificar as estratégias e o executar da ação.

Outro aspecto que nos fez despertar foi o grande potencial pedagógico de aprendizado, formativo, humanizador e epistemológico que um processo bem coordenado ensino-pesquisa-extensão pode desencadear, podendo ser revolucionário em termos de revitalizar a universidade, na escuta densa das reais demandas e anseios da sociedade e de superação de uma cultura estática, bancária e reprodutora do eurocentrismo.

4 CONCLUSÕES

Partimos do princípio de que a Universidade precisa assumir um paradigma que aponte respostas às urgências de nossa Latino-América e dos países do Sul Global, rompendo com o eurocentrismo, que segue com interesses de recolonização do Norte sobre o Sul. Nesse sentido, estabelecer uma metodologia que dialogue com nossos problemas e reconheça nosso etnos latino-americano, desenvolvendo uma práxis universitária transmoderna, é fundamental para a emancipação de nosso povo latino-americano.

Considera-se que a extensão tem importante papel, uma tarefa histórica a ser passada a limpo diante da necessidade de romper com tal condição de subserviência imposta à América Latina. Para a extensão crítica, o ponto de partida é sempre o plano empírico em sua particularidade. Nisso o processo do conhecimento que dá cientificidade implica um trabalho de pesquisa que precisa se dar através de investigações, problematização, sistematização, estabelecendo relação mútua de aprendizado com o contexto e os sujeitos pesquisados. Esse processo pode assumir os métodos participativos (sistematização de experiências, pesquisa-participante, pesquisa-ação, grupo focal, entre tantos outros) onde todos tornam-se parte nessa construção de conhecimento. Os sujeitos (estudantes) tomam a problemática, elevando as relações cotidianas e o senso comum. Em seguida, estabelecem a análise minuciosa desse material (pesquisa) que poderia retornar como elemento do ensino e gerar novas pesquisas. Esse é o movimento dialético a que nos referimos.

Se o conhecimento que expõe a historicidade do real, enquanto emancipador, se gesta na práxis, portanto na força revolucionária, ele não se isola ou se fragmenta como faz a ciência positivista e funcionalista, eurocentrada, ocidental e metropolitada, que padroniza e impõe uma visão “de um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal” (Porto-Gonçalves, 2005, 2), capaz de ocultar a reprodução subserviente a favor do capital. A ciência e o conhecimento que se expõem à historicidade do real, quando emancipador, se gestado na práxis, portanto, entende a história como possibilidade, e ao assiná-la ressignifica a raiz latina da cultura de resistência e luta, sem a qual é difícil dar passos a construção de uma Universidade Transmoderna. Freire assiná-la o papel da mudança como um devir que é capaz de confrontar contradições e situações histórico-políticas com possibilidades não determinadas, mas de um novo vir a ser, ou seja, “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000).

Nessa perspectiva, a extensão crítica é um paradigma que pode substanciar o estabelecimento de uma rica experiência de superação da universidade colonizada, capaz de contribuir para a articulação de saberes distintos e com a emancipação dos sujeitos sociais no fazer sociotransformador no território.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. A.; MASERA, O. Desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima. In: ALMEIDA, A.; NAVARRO, Z. (org.). *Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, 2016.
- FRANÇA, I. G. Colonialidade do poder, colonialidade do saber e oligopólios de comunicação de massa. *Revista Ítaca*, [s.l.], v. 39, n. 2, 2023.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 16, n. 46, 2011.
- GARAFFA, V. (org.). *Extensão – a universidade construindo saber e cidadania: relatório de atividades 1987/1988*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.
- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, 2016.
- HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1996.
- KOSHY, E.; KOSHY, V.; WATERMAN, H. *Action research in healthcare*. Londres: Sage, 2010.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MUNHOZ, S. J. O legado de E. P. Thompson ao estudo das multidões e dos protestos populares. In: MULLER, R. G.; DUARTE, A. L. E. P. Thompson: política e paixão. Chapecó: Argos, 2012.
- OLIVEIRA, D. A.; AZEVEDO, M. L. N. A atualidade dos ensinamentos da reforma de Córdoba (1918): ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? In: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (org.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p. 66-78.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. Analizando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 39, p. 3-13, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 10-15.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

RABAKA, R. *Against epistemic apartheid: W. E. B. Du Bois and the disciplinary decadence of sociology*. Lanham: Lexington Books, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>. Acesso em: 28 maio 2025.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. In: SANTOS, E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. (org.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 81-123.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VON ONÇAY, S. T.; FAGUNDES, J. R.; ZANANDREA, R. Fronteira em movimento: extensão universitária como propósito de interação na UFFS. In: NEVES, E. S. et al. (org.). *Movimentações práticas no caminho da inserção da extensão no ensino da UFFS*. Chapecó: Editora da UFFS, 2023. v. 1, p. 294-308.

WALLERSTEIN, I. Lá creación del sistema mundial moderno. In: BERNARDO, L. *Um mundo jamás imaginado*. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

ⁱ Sobre o conceito de sistema mundo ver: Wallerstein, I. *Capitalismo histórico e Civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001.

ⁱⁱ Produziu-se o audiovisual *Extensão universitária na comunidade quilombola Invernada dos Negros: ações de resgate e empoderamento*, produzido a partir das vivências com o projeto. Foi apresentado e premiado como melhor vídeo na área temática de Direitos Humanos e Justiça, durante o 37º SEURS, no ano de 2019, em Florianópolis-SC. O SEURS é o Seminário de Extensão Universitária da Região Sul que agrega o conjunto de instituições de ensino superior participantes do Fórum de Pró-Reitoras e Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) dos três estados da Região Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

ⁱⁱⁱ Cabe destacar que grande parte das ações tiveram a participação de estudantes de vários cursos da UFFS, envolvendo os *campi* Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza. Esse foi outro fator que demandou uma prática dialógica do projeto no planejamento de modo geral, pois os estudantes, transformaram-se em pesquisadores, mas acima de tudo em interventores/transformadores da realidade. Lançamos um edital e tivemos que limitar as vagas em 150, sendo essas todas utilizadas.