

# METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: instrumento de transformação social

Juçara Gonçalves Lima Bedim<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Iguaçu, Campus V/ Itaperuna, Rio de Janeiro. [jugolibedim@yahoo.com.br](mailto:jugolibedim@yahoo.com.br)

## Resumo:

O presente artigo, que se constitui em desdobramento de uma tese de doutorado em Educação (UFRJ), tem como objetivo tecer uma reflexão abordando e analisando o papel das metodologias participativas em projetos de extensão universitária, apontando-as como uma alternativa às técnicas convencionais de investigação, sobremaneira, pela perspectiva de proporem soluções metodológicas diferentes, capazes de promover a transformação social. Para contextualização e visualização da proposta, o texto descreve (de modo breve) a experiência de uma Instituição de Ensino Superior que instituiu sua função extensionista através de metodologias participativas (pesquisa-ação), mostrando que é viável construir uma prática de extensão universitária nos caminhos participativos.

**Palavras-chave:** extensão universitária, metodologias participativas, transformação social.

## Abstract:

The present article, which is part of a doctorate thesis, aims at reflecting and analyzing the role of the participatory methodologies in university extension projects, pointing them out as a possible alternative to the conventional research techniques, especially in the perspective that, on account of bringing out different methodological solutions, capable of social transformation. In order to contextualize and visualize the proposal the text describes (in a brief way) a Superior Teaching Institution experience which instituted the extension function by using participatory methodologies (action research), showing that it is possible to construct a university extension practice through participatory principles.

**Key-words:** university extension, participatory methodologies, social transformation.

## Introdução

A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes. (SANTOS, 2003, p. 224).

O presente artigo tem como objetivo abordar e analisar a questão das metodologias participativas em projetos de extensão universitária, buscando elucidar sua importância para esse contexto (por permitir o estímulo à cooperação, ao comprometimento, à solidariedade entre as partes interessadas), como uma alternativa diversa das técnicas convencionais de investigação, com soluções metodológicas diferentes.

Ainda, na perspectiva de contextualização da proposta, o texto trata do relato de uma experiência de implantação de práticas extensionistas numa Instituição de Ensino Superior – Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH), atualmente, Centro Universitário São José de Itaperuna, da Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ), no noroeste fluminense, através do uso de metodologias participativas (pesquisa-ação), vislumbrando-se a instauração

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Especialista em Língua Inglesa pela PUC-Minas.

de um programa em favor da concepção de extensão, não olhada de modo amadorístico, mas que, como diria Paulo Freire (2001), se tornasse ferramenta instituinte de transformação social no seio da comunidade itaperunense e seu entorno.

Ao focalizar essa Instituição de Ensino Superior nossa pretensão foi a de que os dados resultantes da pesquisa possibilitassem oferecer elementos para problematizar a concepção de extensão universitária de forma mais abrangente, especialmente, enfocando a proposta de elaboração de projetos no referencial teórico das metodologias participativas. Afinal, explicitar o significado da extensão e superar a imprecisão que cerca o tema suscita a importância de construir uma prática extensionista mobilizadora, (re)pensando e buscando novos significados para os trabalhos de extensão.

Este estudo, na verdade, constituiu-se uma tese de Doutorado em Educação (UFRJ/2006), intitulada “**Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental**”, cujos contornos abrigaram uma metodologia híbrida baseada em dois eixos, ou seja: estudo de caso do tipo etnográfico com momentos de pesquisa-ação.

Através do estudo de caso do tipo etnográfico, tomando a concepção de Marli André (2005), pretendemos compreender profundamente e retratar a implantação da extensão universitária nas FIPH como instância particular em sua complexidade e totalidade (que representou um estudo único, singular, com valor em si próprio, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações), buscando analisar o conceito de extensão adotada e a situação no seu acontecer natural. Através da pesquisa-ação, tomamos por base as indicações participativas apresentadas por Thiollent (2000a, 2000b, 2003, 2005), envolvendo ação conjunta do pesquisador e dos atores implicados, na perspectiva de instituir um modelo de extensão embasado numa construção dialógica e interativa.

A articulação do estudo de caso com a pesquisa-ação se amparou no pressuposto de – devido ao seu caráter situacional, colaborativo e participativo – possibilitar não somente transitar com maior liberdade pela realidade-problema, mas também a intervenção direta com os protagonistas, para, num movimento reflexivo, buscar e propor soluções possíveis e viáveis para o objeto da proposta. Ademais, esse entrecruzamento encontrou apoio no fato de que a própria etnografia é um referencial da participação.

Porquanto, no encaminhamento dessa articulação que se constituiu numa dupla interação, ou seja, descrever para levantar evidências (estudo de caso) e refletir sobre essas evidências como caminhos norteadores para a implantação das atividades extensionistas nas FIPH (pesquisa-ação), procuramos ficar em “estado de alerta intelectual”, atentos ao processo de descrever certos fenômenos da forma mais verdadeira possível, envolvidos no processo inteiro da pesquisa, uma vez que cada fala, cada diálogo que se observava poderia sugerir uma idéia, a possibilidade de novas buscas, a necessidade de formular novas indagações.

Importa, ainda, observar que participaram deste estudo multiplicadores, estagiários dos cursos de Letras, professores pesquisadores do Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE) das FIPH; professores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, gestores (Presidente da FSJ, Diretora e Vice-Diretor das FIPH), bem como alunos da extensão universitária – turmas dos cursos de idiomas (2004-2006).

Dessa forma, passamos a colocar em cena essa experiência complexa, em que foi posta em prática a orientação metodológica da pesquisa-ação vinculada ao estudo de caso. Num primeiro momento, o texto tece uma reflexão sobre os métodos participativos, um pouco de sua história, sua ligação às áreas de ensino, analisando o lugar da metodologia participativa nos quadros de referência da extensão, suas concepções, pressupostos e procedimentos. No segundo momento, faz um breve relato da implantação da extensão universitária nas FIPH, buscando descrever como esse projeto dialogou com as metodologias participativas. E,

arrematando o artigo, fazemos um balanço final do processo de implantação e institucionalização da extensão nas FIPH, apresentando alguns resultados e benefícios que se fizeram revelar no percurso investigativo.

## **1 Eixos teóricos que substanciam o cenário das metodologias participativas: uma síntese compreensiva**

As transformações que se delineiam na sociedade atual apontam a importância que a educação, a informação e o conhecimento adquirem, de uma forma avassaladora nunca vista em épocas anteriores. Em tal contexto, torna-se urgente e fundamental melhorar a qualidade do ensino. De fato, no clima de crise e de expectativa em que vivem as universidades, multiplicam-se os rumos das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere à extensão, importa a perspectiva de uma proposta diligente, participativa, capaz de concorrer para o desenvolvimento de estudos, experimentações, ações coletivas sobre problemas sociais de maior relevância. Nesse sentido, Botomé (1996, p. 115-116) enfatiza a premência de

maximizar a consciência (não é este o papel do conhecimento?), aumentar a visibilidade em relação aos conceitos envolvidos e intencionalizar ao máximo as ações relativas aos processos denominados de extensão universitária. Isso inclui o necessário delineamento de algumas bases orientadoras para o trabalho a ser feito para superar o que tem sido, durante muitos anos, objeto de crítica, de insatisfação e, por outro lado, de muito hábito, rotinas múltiplas e acomodação demais.

Em matéria de metodologia, observa-se que os principais atores sociais que atuam na extensão (professores e estudantes), sentem a necessidade de apoio, capacitação e acompanhamento para a elaboração e organização de projetos de extensão com mais qualidade, em termos de metodologia científica, metodologia de ensino-aprendizagem, de investigação ou de comunicação. Na verdade, a metodologia congruente com a extensão deve ser diversificada, devido à sua articulação com aspectos investigativos, educativos, comunicativos, entre outros, como explicitam os organizadores do IV SEMPE (Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão) – realizado em agosto de 2001, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em cooperação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

No plano da reflexão, notam-se avanços relacionados com a divulgação das teorias da complexidade (Edgar Morin) e da comunicação (Jurgen Habermas). Por sua vez, as metodologias participativas, bastante conhecidas desde os anos de 1960 e 1980, são também revisitadas e repensadas dentro do novo referencial intelectual e cultural desse início de século. (THIOLLENT et al, 2003, p. 13).

De acordo com esses estudiosos é preciso contribuir para elucidar importantes metodologias, considerando aspectos de experiências extraídas do contexto histórico da prática universitária.

Dentre as questões metodológicas que se relacionam com a organização de modelos e quadros de referência de extensão, incluem-se as metodologias participativas, na perspectiva de que suas concepções e procedimentos possibilitem transformar idéias em realidade, sendo apontadas para planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades de extensão. Corroborando, Thiollent (2000a, p. 20) sublinha que a organização de um projeto

precisa ser “orientada em função de princípios metodológicos participativos, no intuito de estimular a cooperação, o comprometimento, a solidariedade entre as partes interessadas”.

Considerando-se a pesquisa para projetos de extensão, Soares (2000, p. 44), citando Thiollent (1993, p. 9), alega que um pressuposto primordial para a reflexão sobre a extensão está na proposta de vinculá-la com a pesquisa, não somente como área de aplicação do conhecimento já elaborado, como ocorre na pesquisa convencional, mas sim como contexto a ser investigado de modo participativo e ativo para descobrir novos temas ou problemas e propor soluções inovadoras.

Assim sendo, a metodologia participativa é entendida como um conjunto de procedimentos através dos quais os sujeitos (internos ou externos à universidade), envolvidos no projeto estão interligados em dispositivos de consulta, diagnósticos, ensino, pesquisa, capacitação, comunicação, efetivamente elaborados para alcançar objetivos em comum. Vale ressaltar que, no contexto da extensão universitária, Thiollent (2000a, 2003) aponta a contribuição da metodologia participativa para renovar a práxis extensionista, em uma visão aberta do trabalho intelectual.

Na ótica de Thiollent (2003, p. 58), em várias universidades, a extensão deixa de ser atividade menor (com finalidade mal definida), adquirindo valor como forma de compromisso social, fonte de conhecimento e de capacitação para alunos, professores e técnicos-administrativos. A extensão propicia às comunidades externas à universidade acesso a informações científicas e tecnológicas em áreas diversas de atuação, bem como a formas de expressão artística ou cultural, cooperando, de certo modo, na construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a partir de uma visão empenhada, os projetos são organizados numa ação conjunta com os atores sociais; ademais, na formulação dos objetivos de projetos sociais, busca-se atender demandas, não restritas ao mercado, mas das populações “distantes”, ou seja, periferias de grandes cidades, interior, campo e floresta etc.

Nessa perspectiva, a extensão torna-se um importante veículo de informação para o mundo acadêmico; informação essa que seria difícil de se obter por outros meios. Portanto, a extensão institui-se como uma riqueza de contatos; estimula a vida cultural dos *campi* e de seu entorno; revigoram-se ações transformadoras na sociedade.

A extensão universitária pode ser conduzida através de metodologias diversas, no entanto, na concepção de Thiollent a metodologia participativa e a pesquisa-ação conquistam um lugar importante em projetos de extensão compromissada e mobilizadora, sobretudo, quando se destina às comunidades externas. Afirma esse teórico:

A opção por uma metodologia participativa não é um modismo. Sob diversas modalidades, ela é discutida e parcialmente experimentada há várias décadas em diferentes áreas de conhecimento (educação, comunicação, organização etc.). A adoção de uma metodologia participativa ou de tipo “pesquisa-ação” estabelece um efeito de demarcação. (THIOLLENT, 2000a, p. 22-23).

Na perspectiva instrumental do trabalho extensionista, porquanto, a metodologia participativa deve ser proposta de modo aberto, não-exclusivo a uma ou outra de suas tendências internas. Há diferentes variantes: pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa cooperativa, e todas, *a priori*, provêm embasamento para atividades de extensão, ora com ênfase investigativa, ora com ênfase educativa ou comunicativa.

Na verdade, metodologias convencionais, baseadas no positivismo resultam em práticas educacionais diretivas, impositivas ou unilaterais e a extensão direcionada em padrão comum não impõe nenhum tipo de metodologia específica, bastando apenas o senso comum, utilitário. “É possível opor à visão comum, acrítica, utilitária, difusionista, geralmente

herdeira do positivismo vulgarizado, opções metodológicas diferentes, associadas a posturas filosóficas críticas.” (THIOLLENT, op. cit., p. 21).

Por outro lado, a metodologia participativa torna os atores aptos a compartilhar a construção do projeto e seu desenvolvimento; por meio dela é possível efetivar o conhecimento e viabilizar soluções para os problemas detectados, potencializar o espírito crítico através de discussões e outras formas de atuação coletiva, bem como se criam condições que permitem melhor interação entre participantes de camadas populares e da universidade. Essa metodologia está relacionada a uma postura ética, com vistas à emancipação e à autonomia dos participantes. Embora a metodologia sempre possua um lado instrumental (que se dá através da sistematização e dos procedimentos), o lado ético é fundamental. Portanto, assevera Thiollent (2000a, p. 23):

Com a metodologia participativa, um projeto de extensão traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e sim, atores dentro de um processo. Além disso, torna-se possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas, inclusive de modo associado à realização de teses de pós-graduação.

A pesquisa participativa é mais complexa, transcende o simples diagnóstico de identificação de problemas; envolve a participação dos atores, que propõem soluções desses problemas coletivamente. Essa prática permite sobrepular o reducionismo causado pelo monopólio dos especialistas, a partir de um trabalho intenso de grupos, seminários, capacitação e investigação para fundamentar ações e avaliações.

Na opinião de Soares (2000, p. 43), “a importância da utilização das metodologias participativas para os projetos de extensão baliza e credencia o valor técnico e científico da extensão universitária, carente de propostas viáveis e efetivas, pouco reconhecidas pela comunidade científica.” Também no olhar de Gurgel (2003, p. 27),

As grandes questões estão colocadas como desafios para todos que fazem a extensão universitária e querem concretamente um mundo de paz, justiça, onde caibam todos e todos tenham o direito de ser felizes. As metodologias de extensão universitária devem trabalhar concretamente os problemas existentes em nível regional, local ou mesmo internacional, o que se acredita ser a grande busca de todos.

Requer, portanto, a qualificação dos membros da comunidade científica – professores, alunos, técnicos, funcionários –, tornando-os conhecedores, para que a comunidade externa a esse núcleo, construtor de saberes intelectuais, possa usufruir seus benefícios através de programas de caráter interdisciplinar. Nesse sentido, as atividades extensionistas requerem diretrizes específicas, articuladas a partir de metodologias eminentemente participativas, cujos princípios centralizam aprendizado e construção/produção do conhecimento permanente.

Considera-se que foi entre os anos de 1960/1970 – tendo como pano de fundo um interesse por autores vinculados ao marxismo, à teoria crítica, ao existencialismo e ao pensamento socialista – que grupos de estudantes e alguns poucos professores (pelo menos na França) tiveram as primeiras experiências com a metodologia participativa, a pesquisa-ação, a “enquête operária”, a *enquête participation* etc. (THIOLLENT, 2003, p. 63). No entanto, a ampla aceitação e o desenvolvimento da metodologia participativa, inclusive no nível acadêmico, ocorreram mais tarde, sobretudo, a partir de 1980.

Nos anos 1990/2000, a nova geração universitária confrontou um mundo diferente, marcado pela globalização, pelo neoliberalismo, transformações tecnológicas e empresariais, tecnologia de informação, precariedade do emprego e, conseqüentemente, desemprego. Nessa realidade, desmitificou-se, até certo ponto, o elitismo da universidade, surgindo universidades de massa, acompanhando a comercialização do conhecimento em grande escala; a pesquisa – até então, centrada na figura do intelectual pensador e desinteressado – passou a ser gerenciada em equipes, liderada por pesquisadores de perfil executivo, comprometida com múltiplas parcerias com empresas e/ou outras entidades, com fins lucrativos explícitos. Em tal perspectiva, a extensão assume uma feição de simples prestadora de serviços, respondendo às demandas imediatistas de clientes externos.

No entanto, de acordo com as mudanças que vêm ocorrendo no esboço dos últimos anos, tem sido possível verificar uma mudança no discurso e na prática da extensão, na qual se reúnem esforços de criação, incentivados por valores, tais como: responsabilidade social, solidariedade, cidadania, cooperativismo, autogestão, ação voluntária de matizes diversos. Nesse sentido, Thiollent (2003, p. 65) evidencia que

A visão “comercial” de extensão universitária reduzida à prestação de serviços está sendo questionada. Principalmente nas universidades públicas, está em construção uma nova extensão posta a serviço da sociedade, dentro de uma visão compromissada de atuação, concretizada em iniciativas sociais e solidárias. Para isso, a elaboração de projetos de extensão requer subsídios da metodologia participativa.

Ainda, de acordo com esse teórico, embora entre os anos 1960 e 2000, a metodologia participativa tenha sofrido “altos” e “baixos”, hoje, julga-se que houve um desenvolvimento considerável, tanto no plano teórico – com as teorias da ação e da comunicação –, quanto no plano operacional – com técnicas de grupos, animação, moderação, planejamento de decisão, avaliação etc., tornando-se possível observar-se o crescimento dos campos de sua aplicação e de suas várias modalidades, em diversas áreas: sociais, educacionais e, mais recentemente, em áreas tecnológicas (por exemplo: economia, *design*, planejamento, tecnologia da informação). Fatores esses indicadores de que a pesquisa participativa emerge, atualmente, como proposta de trabalho mais reconhecida do que no passado, sendo, cada vez mais, aplicada em áreas técnicas e confiável por organismos oficiais. Entretanto, para se evitar que manipulações indesejáveis ou desvios ocorram, mister se faz redobrar a atenção em termos metodológicos e éticos. (THIOLLENT, 2003, p. 65).

Nesse sentido, também buscando respaldo em Demo (2000, p. 111), faz-se necessário considerar que não é possível esgotar a realidade, mesmo porque o pesquisador não tem toda a verdade na mão; “somos apenas pesquisadores, ou seja, gente que duvida, que erra, que deturpa, mas que sabendo disso, quer reduzir o desacerto”.

No caso específico da extensão universitária, Thiollent (2003) adverte que, embora se constatem avanços conceituais e operacionais, as metodologias participativas ainda são pouco estudadas, sistematizadas e difundidas. Portanto, diante desse contexto, esse teórico suscita a necessidade e o empenho de dar ênfase ao desenvolvimento de projetos extensionistas através desses métodos, como possibilidade de colocar as atividades de extensão a serviço das camadas populares, sem perda do rigor da ciência. Por outro lado, vemos ainda, neste tipo de metodologia, a perspectiva de uma prática extensionista realmente como veículo de ação transformadora, não se esgotando apenas num produto acadêmico, mas representando benefício direto e imediato à comunidade, tendo utilidade como prática social; sobretudo contrária àquela prática meramente assistencialista, atrelada às instituições governamentais, sempre muito comprometida com a ordem vigente.

## 1.1 Percorrendo a linha do tempo

Os métodos participativos e sua ligação às áreas de ensino, pesquisa e extensão datam de longa história, havendo uma diversidade de tendências, hoje, no mundo e no Brasil. A mais conhecida – “a pesquisa-ação” – tem sido associada à vertente da “pesquisa participante”<sup>2</sup> e tem sido internacionalmente difundida como *Participatory Action Research* (PAR), com desenvolvimentos originais em certos países, como explicita McTaggart (1997, apud THIOLENT, 2003, p. 58).

O embasamento filosófico da metodologia de pesquisa-ação, no decurso de sua história, na segunda metade do século XX, foi agente de controvérsias, adaptações e mudanças. Os termos pesquisa-ação e pesquisa participante têm a mesma origem, a psicologia social de Kurt Lewin, na década de quarenta, nos Estados Unidos. Juntamente com a pesquisa-ação, ou talvez em decorrência dela, este autor criou também a dinâmica de grupo (como possível técnica de suporte para a pesquisa-ação). Lewin (apud HAGUETTE, 1999, p. 111-112) assim se expressa em relação à pesquisa-ação:

Quando falamos de pesquisa, estamos pensando em pesquisa-ação, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados. Como o objetivo é de aprender depressa, não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação.

Os trabalhos de Lewin e seus seguidores eram voltados para a solução de problemas sociais que a sociedade americana experienciou durante e depois da Segunda Guerra Mundial, envolvendo desde o problema judeu até problemas práticos do cotidiano de fábricas e indústrias vinculadas à “decisão de grupo”, à “auto-organização”, entre outros. Dessa forma, no início, essa metodologia ficou marcada pelo contexto de seu surgimento nos Estados Unidos, com intensa influência instrumentalista ou pragmatista.

Vários autores consideram que Lewin foi o criador da pesquisa-ação; entretanto, El Andaloussi (2004, p. 73) ressalta que estudiosos como Hess e Thirion afirmam que as verdadeiras fontes da pesquisa-ação encontram-se em trabalhos anteriores. Para Thirion, ressalta El Andaloussi (2004, p. 72),

a fonte remonta a 1929, com o trabalho de Dewey. Naquela época já se formulava a idéia de que os práticos são os melhores utilizadores dos resultados de pesquisa, quando dela participam, e, por outro lado, a idéia segundo a qual a prática escolar pode constituir um objeto de pesquisa em educação.

E é assinalado, ainda, segundo El Andaloussi, que também outros pesquisadores tentaram, antes de Lewin, refletir sobre suas práticas em diversos domínios, como no campo da psicanálise, por exemplo. Nesse sentido, Lewin seria, então, o representante de uma segunda geração. “Não obstante, todo mundo reconhece a paternidade da formulação e da sistematização da *action research* no quadro da psicologia social.” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 74). Os trabalhos de Lewin, de seus colaboradores e discípulos, como também

---

<sup>2</sup> A pesquisa participante tem seus primórdios vinculados à experiência do antropólogo polonês, Bronislaw Malinowski, quando ao desembarcar sozinho nas ilhas de Trobriand (na Melanésia – uma região do oeste do Oceano Pacífico, a nordeste da Austrália), não era apenas um método que ia ser reinventado ali, mas sim uma atitude; uma vez que não se tratava de reconstruir a explicação da sociedade e da cultura do “outro” através de fragmentos de relatos de viajantes ou missionários. “Tratava-se de ir conviver com o outro no seu mundo; aprender sua língua; viver sua vida; pensar através de sua lógica; sentir com ele”. (BRANDÃO, 2000, p. 12).

ressalta Barbier (1985), sem dúvida, contribuíram para o desenvolvimento das ciências humanas. “Com Kurt Lewin, a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia.” (BARBIER, 1985, p. 40). Corrente essa cuja intervenção na vida social tem um sentido e uma finalidade de transformação identificável, permitindo o desenvolvimento metodológico das ciências sociais. Nesse contexto, Barbier (2002), posteriormente, aponta a pertinência de uma percepção mais radical da pesquisa-ação, como aporte teórico e metodológico que expressa uma verdadeira transformação do modo de conceber e realizar pesquisa em ciências humanas, sendo oportuno ressaltar o papel da pesquisa-ação como contribuição que avança em relação aos pressupostos dessa modalidade investigativa da realidade social tal como se apresentou na primeira metade do século passado.

Como elucidada Haguette (1999, p. 109), o surgimento de tal abordagem suscita críticas à metodologia da pesquisa tradicional das ciências sociais, especialmente no que se refere à recusa de aceitação do postulado de distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa, o que aponta a necessidade não só de inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva dos pesquisados no processo de construção e geração de conhecimento (concebido basicamente como um processo de educação coletiva); e, também, o princípio ético de que a ciência não pode ser propriedade de apenas uma elite dominante, conforme tem ocorrido historicamente, mas deve ser socializada, tanto em termos do seu próprio processo de produção, quanto de sua utilização, o que requer a necessidade de uma ação conjunta por parte dos envolvidos na investigação (isto é, pesquisador e pesquisados), tendo por finalidade minimizar as desigualdades sociais nas suas variadas nuances, tais como: desigualdade de poder, de saber etc.

Nesse sentido, Thiollent (2000b, p. 13) indica que a natureza argumentativa (ou deliberativa) dos procedimentos da pesquisa-ação está explicitamente reconhecida, contrariamente à concepção tradicional da pesquisa, que valoriza critérios lógico-formais e estatísticos, que rejeita a interação entre pesquisadores e membros da situação pesquisada. E, Thiollent (2000a, p. 20) ressalta, ainda:

A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual “ciência” não seja sinônimo de “positivismo”, “funcionalismo” ou de outros “rótulos”.

De acordo com Haguette (1999, p. 116), “a pesquisa-ação, como método de abordagem do real, tem sido informada pelos mais variados matizes teóricos.”

No contexto europeu, nos anos 60-70, emergiram várias tentativas de refundamentação da pesquisa-ação a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo na Alemanha, e do marxismo, em especial na linha de Antonio Gramsci.

Na América Latina, a pesquisa-ação adquiriu um sentido crítico e conscientizador a partir da influência de Paulo Freire (1999) e de Orlando Fals Borda (apud HAGUETTE, 1999, p. 117), na Colômbia, valendo destacar os esforços dispensados por esses educadores, convencidos da necessidade de transformação social nos países subdesenvolvidos, considerando a educação como uma das instituições mediadoras que mais se adequam a esta tarefa, devido ao seu papel de transmissora de conhecimentos, formadora do saber e do pensar e socializadora de jovens e adultos. Assim, “o processo de pesquisa deveria ser visto como parte de uma experiência educacional total, que serve para estabelecer as necessidades da comunidade, e aumentar a conscientização e o compromisso [...]” (HALL, apud DEMO, 2000, p. 123). De fato, o próprio conceito de extensão foi objeto de crítica por estar associado a uma visão de simples transferência de conhecimento de quem sabe para quem não sabe, de acordo com a visão freireana.

Na década de 90, no cenário marcado pelo neoliberalismo e pela globalização, as metodologias participativas aparecem em segundo plano; no entanto, mesmo assim, foi possível observar, em diversos países, sinais de intensificação e de novas representações dessa proposta metodológica.

Ao definir a pesquisa-ação, Thiollent (2000b, p. 14) a descreve como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent chama atenção para o fato de que nesse tipo de definição, a questão valorativa fica provisoriamente em aberto, uma vez que não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um grupo social predeterminado. Considerando-se os aspectos valorativos, Thiollent (2000c, p. 86) assinala que se deve reconhecer que estão relacionados, de algum modo, com a orientação e a seleção dos procedimentos. De fato, segundo esse teórico, a pesquisa participante (PP) e a pesquisa-ação (PA)

entretêm relações com certas posições filosóficas e valorativas. [...] A PA e também certas formas de PP seriam um meio de melhor adequar a pesquisa aos temas e problemas encontráveis no seio do povo. Além disso, graças aos canais de comunicação estabelecidos pela própria pesquisa, seria possível divulgar imediatamente os resultados considerados como utilizáveis dentro do meio social que o gerou. (THIOLLENT, 2000c, p. 87).

Na verdade, muitos partidários limitam o conceito e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem a classes populares ou dominadas. Nesse contexto, a pesquisa-ação é considerada como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares; engajamento esse que é parte constituinte de um grande número de propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante como as conhecidas na América Latina e em outros países do Terceiro Mundo. Contudo, essa metodologia é discutida com igual teor em áreas de atuação técnico-organizativa com outros tipos de envolvimento sociais e ideológicos, destacando-se, dentre eles, o compromisso do tipo “reformador” e “participativo”, como, por exemplo, as pesquisas sócio-técnicas realizadas de acordo com a orientação de “democracia industrial”, sobretudo em países do norte europeu. (THIOLLENT, 2000b, p. 14).

Dessa forma, embora, no que se refere ao nível do processo de investigação, haja uma destinação precária entre os aspectos valorativos e os metodológicos, Thiollent considera que a estrutura metodológica da pesquisa-ação viabiliza uma gama de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social. Os valores em vigor em cada sociedade ou em cada setor de atuação mudam consideravelmente o teor das propostas de pesquisa-ação. Daí certos autores recusarem a possibilidade de designar propostas tão diversas por um mesmo vocábulo.

Assim sendo, quanto às definições, Thiollent (2000b, p. 14-15) aborda uma questão que é frequentemente discutida, isto é, saber se existe uma diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante:

Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. (THIOLLENT, 2000b, p. 15).

E, seguindo em sua explicitação, Thiollent acrescenta que a pesquisa participante (em certos casos) é embasada numa metodologia de observação participante em que os pesquisadores visam estabelecer um convívio com os atores do universo investigado, com o propósito de serem mais bem aceitos. Nesse contexto, a participação se refere principalmente à participação dos pesquisadores e fundamenta-se na identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para serem aceitos pelo grupo. Para evitar-se a ambiguidade, a pesquisa-ação é um tipo de investigação centrada na questão do agir. Dessa forma, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. E, ainda, é necessário que a ação seja não-trivial, isto é, que a ação seja problemática, merecendo investigação para ser conduzida e transformada.

Na pesquisa participante, a preocupação está mais focalizada no polo pesquisador do que no polo pesquisado. Além disso, não se trata de “ação”, partindo-se do pressuposto de que os grupos investigados não são mobilizados a agir em torno de objetivos específicos, sendo deixados às suas atividades comuns. Portanto, o fato de os pesquisadores participarem nas situações observadas não é uma condição suficiente para se falar em pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de pesquisa, além da participação dos investigadores, presume uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. Ação essa que, em geral, é planejada e supõe uma intervenção com propostas de mudanças dentro da situação investigada. (THIOLLENT, 2000c, p. 83).

Assim sendo, na pesquisa-ação, os pesquisadores exercem um papel diligente no encaminhamento da solução dos problemas encontrados, na condução e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, assevera Thiollent (2000b, p. 15-16):

a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. [...] Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos.

Para André Morin (2004, p. 14), em sua concepção de pesquisa-ação integral e sistêmica,

a pesquisa-ação é participativa por essência. A participação dos atores e dos pesquisadores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a ação.

a

Thiollent, ao prefaciá-lo, o livro de Morin<sup>3</sup> (acima mencionado), elucida que uma das fraquezas da pesquisa-ação no Brasil tem sido a insuficiência do desenvolvimento de técnicas de pesquisa e de procedimentos de trabalho em grupos; muitos deixam de se preocupar com

---

<sup>3</sup> No que se refere ao livro de André Morin (2004) – “Pesquisa-ação integral e sistêmica” – Thiollent, além de prefaciá-lo, fez a tradução da obra em Português. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o teórico [Morin], na introdução relata o fato de que utilizou o livro de Thiollent (2000) – “Metodologia da pesquisa-ação” – como material e precioso instrumento quando teve oportunidade, no Brasil (em 1987), na Universidade de Brasília (UnB), de realizar significativa experiência de formação de pesquisa-ação, no quadro de um curso de aperfeiçoamento, de 180 horas, destinado a adultos da educação continuada, em maioria, portadores de diplomas de graduação.

as condições concretas de obtenção de informação relevante, de interpretação e de sua conversão em ação.

Percebe-se, portanto, essa lacuna na formação de novos pesquisadores, sobretudo, no que se refere à metodologia de projetos de extensão universitária, bem como a necessidade e a importância de renovar a literatura acadêmica no Brasil, para estimular a articulação de novos projetos participativos em todos os níveis da educação e das áreas de ciências sociais e humanas, tanto para cursos universitários de graduação, pós-graduação e extensão, quanto em treinamentos ou oficinas organizadas por outras entidades: educacionais, sociais, profissionais, populares, entre outras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, também, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Brasileiras considera e corrobora a relevância do uso das metodologias participativas, o que nos é confirmado por Nogueira (2005, p. 85) em sua análise sobre o Plano Nacional de Extensão Universitária:

Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais [...]

Para tal encaminhamento, André Morin (2004, p. 21) propõe a necessidade de ampliar o paradigma da pesquisa científica a partir das múltiplas dimensões da realidade humana. “Não se deveria recusar a pôr as ciências humanas em situação de espera e, de preferência, considerá-las como tendo valor em si, como trazendo conhecimentos legítimos em um mundo de complexidade e, até, de perplexidade?” (ANDRÉ MORIN, 2004, p. 31). De acordo ainda com esse teórico, parece muito mais promissor o caminho dos estudos descritivos de fenômenos humanos sob a perspectiva de um modelo narrativo, que possibilita relatar, desvelar, compreender e avaliar o processo, descrevendo, interpretando como os fatos acontecem. Entretanto, tais pesquisas são frequentemente consideradas como não sendo totalmente científicas ou, ainda, como estando na expectativa de se tornarem científicas (somente quando suas conclusões puderem se submeter a um registro experimental). Daí, talvez, resida o esclarecimento para a escassez de publicações sobre metodologias participativas no Brasil.

No que se refere ao estudo da metodologia da pesquisa educacional, de acordo com Thiollent (2000b, p. 74), um tema amplamente discutido em relação às metodologias convencionais, é que há a constatação de uma desilusão para com essas abordagens, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão afastadas do contexto educacional real e inextricável. Posto isso, por mais necessárias que sejam, muitas das pesquisas que se restringem a uma simples descrição ou apenas a uma avaliação de rendimentos escolares, por exemplo, revelam-se insuficientes. Nesse sentido, Demo (2000, p. 124), levanta a possibilidade de se tentar eliminar, ou pelo menos, reduzir as limitações da pesquisa tradicional, propondo que é viável empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas enfatizando posturas qualitativas e hermenêuticas, bem como a comunicação interpessoal.

Podemos considerar, ainda – do ponto de vista científico –, fundamentando-nos nos estudos de Thiollent (2000c, p. 87), que as metodologias participativas, comparadas a outros procedimentos, não parecem ser menos exigentes, uma vez que (de fato) demandam muito mais disciplina intelectual do que “os pacotes da comum pesquisa de opinião”.

Portanto, na certeza de que esta discussão não se encerra aqui, sublinhamos que essas metodologias, verdadeiramente, tornam-se uma alternativa diferente das técnicas convencionais de investigação, abrindo um horizonte de propostas de abordagens – com

soluções metodológicas diferentes –, na tentativa de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional.

## **2 O diálogo do Projeto de Extensão das Faculdades Integradas Padre Humberto com as metodologias participativas**

### **2.1 Situando o cenário**

As Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH), hoje, Centro Universitário São José de Itaperuna, cuja mantenedora é a Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ) – uma instituição filantrópica – representa uma evolução da antiga Faculdade de Filosofia de Itaperuna, embrião do complexo educacional constituído, pelos cursos de Licenciatura em Letras, História, Geografia, Matemática e, ainda, bacharelado em Ciências Contábeis, Comunicação Social, Tecnologia em Informática e Psicologia, dentre outros. Criada em 1968, fruto do trabalho profícuo de um sacerdote e missionário alemão, Padre Humberto Lindelauf, educador dotado de espírito arrojado e empreendedor, que soube aproveitar o momento de efervescência no cenário social e cultural, na época, em nosso país, cuja política educacional propiciava a abertura de instituições de ensino superior.

A instituição que, até 2002, vinha oferecendo à comunidade acadêmica apenas o ensino, instigada pela necessidade e pela importância de melhor atender às demandas da população do seu entorno social, considerou a urgência de dar conta de suas outras funções: pesquisa e extensão.

Foi, então, criado o CenPE (Centro de Pesquisa e Extensão), na perspectiva de implantar um programa de desenvolvimento da pesquisa e iniciação à investigação científica, como também de institucionalizar a extensão universitária. O CenPE iniciou suas atividades com a pesquisa e, no transcorrer de dois anos, os diversos projetos desenvolvidos foram todos apenas na esfera da pesquisa. Projetos esses que, de fato, favoreceram avanços expressivos no processo de renovação e atualização nas atividades docentes e discentes; cabia, agora, instaurar práticas extensionistas – forma incondicional de ampliar a participação e a inserção da instituição na comunidade local.

Caminhar rumo a essa nova estrutura tinha como meta principal dinamizar e incentivar a pesquisa e a extensão nas diferentes áreas do conhecimento, procurando desenvolver uma capacitação de professores que atenda às exigências do mundo atual, seja no nível do conteúdo que ministra, na produção acadêmica, seja na qualidade dos serviços prestados à comunidade. (BEDIM, 2005, p. 271).

Porquanto, o empenho neste estudo, de natureza essencialmente qualitativa, foi caracterizar a instituição focalizada (FIPH) e analisar a concepção de extensão adotada, à medida que iam sendo implantadas e efetivadas as atividades extensionistas, buscando apreender o papel social exercido pela instituição via prática extensionista.

### **2.2 Objetivos e justificativas**

Minha participação como professora-pesquisadora do CenPE e coordenadora do curso de Letras, como também o fato de estar cursando o doutorado em Educação, suscitaram o empenho de eleger a “extensão universitária” como objeto de estudo para minha tese. Diante da riqueza do tema – na verdade, um campo aberto em várias direções –, meu imaginário estava povoado por uma série de intuições, pontos críticos que aguçavam meu espírito investigativo.

Nesse contexto, dentre as questões que me inquietavam, sobreveio o fato de que há lacunas em matéria de metodologias de projetos extensionistas, principalmente, das

metodologias participativas; e isso se concretizou, sobretudo, quando Thiollent e André Morin – durante mesa redonda no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (2004, em Belo Horizonte/UFMG) – conclamaram a importância e a urgência de estudar mais sobre essas metodologias e desenvolver projetos através delas, como possibilidade de redesenhar a ação extensionista em nosso país. De fato, como já elucidamos anteriormente, apesar dos avanços tanto conceituais, quanto operacionais essas metodologias ainda são pouco estudadas e sistematizadas.

Dessa forma, instigada por esse estímulo, o estudo teve por objetivo analisar a implantação de práticas extensionistas nas FIPH com o uso de metodologias participativas, em direção a um modelo de extensão cuja concepção seja a de universidade aberta, em função das exigências da realidade, fundamentada nas necessidades cotidianas do cidadão, como meio concreto de estabelecer a interação universidade/sociedade e, ainda, como uma atividade acadêmica vinculada às práticas de Estágio Supervisionado.

Além desta justificativa pessoal para a realização do estudo, apontamos sua relevância, sobremaneira, na perspectiva de que este relato de experiência, – alicerçado em autores/estudiosos que vêm escrevendo a história do extensionismo brasileiro – possa contribuir para que essa prática ocupe seu devido lugar no cotidiano da universidade/instituição de ensino superior, não como um apêndice, mas que tenha seu valor reconhecido como uma função importante; e, ainda, que além de cientificamente relevante – por implicar o desafio de pensar e repensar a Ciência através da práxis de extensão –, seja socialmente significativo, sobretudo, na esperança de que este esforço investigativo colabore para que as instituições de ensino superior (públicas e privadas), através de suas atividades de extensão, efetivamente se empenhem para tornar o conhecimento acessível aos que precisam dele na sociedade, elevando a qualidade de suas vidas.

É oportuno ressaltar ainda que, além das funções mencionadas, atuo também como professora de Língua/Literatura Inglesa, fato esse que suscitou a possibilidade de se implantar e/ou institucionalizar nossa prática extensionista iniciando-se com cursos de línguas; cabendo evidenciar que ensino de idiomas vai ao encontro das demandas da comunidade itaperunense e região fronteiriça que nos últimos dez anos vem se tornando cada vez mais atuante acadêmica e culturalmente, em cujo contexto leituras em outros idiomas têm emergido com uma certa urgência, sobretudo, diante das dificuldades para se obter traduções de artigos, livros e outras publicações em tempo hábil. Ademais, nossa meta maior era estender o campo de ofertas de língua estrangeira aos grupos populacionais que, na maioria das vezes, não possuem condições infraestruturais de frequentar institutos de idiomas. É preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, primordialmente, no campo do acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, acrescia, em nosso projeto, a proposta de avaliar criticamente a implementação e o desenvolvimento de uma práxis extensionista voltada para o ensino de línguas estrangeiras.

### **2.3 Construção das hipóteses e referencial teórico-metodológico**

A perspectiva de investigar o lugar da metodologia participativa, suas concepções, pressupostos teóricos e procedimentos, de modo a desenvolver nosso projeto extensionista alicerçado nessa abordagem, nos orientou para as seguintes hipóteses:

- i. O uso de metodologias participativas na extensão universitária viabiliza uma prática extensionista capaz de atender às necessidades da população do seu entorno social.
- ii. As práticas extensionistas são mediadoras do ensino, principalmente, no que diz respeito à formação prático-pedagógica de seus alunos.

No que se refere à construção das hipóteses, no âmbito da pesquisa-ação, procuramos nos orientar no que determinam estudiosos como Thiollent (2000b, 2005), por exemplo, que acentua que devem ser expressas com termos claros, de forma concisa, de modo que permitam sua verificação empírica, “como possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional”. (THIOLLENT, 2005, p. 61). E esse teórico enfatiza, ainda, que o raciocínio hipotético encaminhado pela pesquisa-ação seria, certamente, um procedimento diferente da pesquisa convencional, consubstanciando-se como “diretrizes”, quase-hipóteses “dentro de um quadro de referência diferente e principalmente qualitativo e argumentativo”. (THIOLLENT, 2005, p. 36).

O itinerário que percorremos para a implantação da extensão universitária nas FIPH iniciou-se com a pesquisa bibliográfica, visando assegurar à investigação uma fundamentação teórica e garantir melhor compreensão e interpretação dos dados, bem como para conhecer e apreender as condições ontológicas e epistemológicas da extensão, buscando constatar como a teoria sustenta a prática. Em seguida, dialogando com os referenciais teóricos, partimos para a pesquisa empírica de modo participativo, solidário, num movimento reflexivo-na-ação.

Dessa forma, elegemos como marco teórico, Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005), pela possibilidade de uma análise segura da problemática pertinente ao relacionamento universidade/sociedade, uma vez que o autor elucida criticamente a posição da universidade nas atuais sociedades. Em sua abordagem, Santos situa e contextualiza a questão da extensão universitária, inclusive comentando e refletindo sobre o extensionismo brasileiro; aliás, tecendo notas favoráveis sobre essa prática em nosso país.

Santos (2005, p. 73-74) destaca o papel relevante da extensão universitária no contexto do novo século que adentramos:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *currículum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

Distinguimos ainda outros autores – estudiosos que vêm atuando mais ativamente para escrever a história da extensão universitária no Brasil –, dentre os quais: Botomé (1996), Gurgel (1986, 2003), Nogueira (2000, 2005), Paulo Freire (2001) e Thiollent (2000, 2003, 2005).

A articulação da metodologia do estudo de caso com a da pesquisa-ação, amparou-se, como já enfatizamos na introdução deste artigo, no empenho de não apenas levantar dados, elaborar relatórios e conhecer a realidade, mas também, especialmente, avaliar caminhos possíveis e viáveis (experimentando, vivenciando a partir de ação conjunta) para instituir uma prática extensionista que reflita, que aja, que produza; concebida a partir da definição de um ideal participativo, crítico e emancipatório.

## **2.4 Recorrendo ao seminário como fórum argumentativo**

Destacamos a técnica do “seminário central” como referencial teórico-metodológico que marcou os momentos de pesquisa-ação no estudo, que assegurou ao projeto o cunho de pesquisa participante como proposta que o estruturou, que se constituiu como centro das discussões. Segundo Thiollent (2005, p. 63),

O seminário central reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. O seminário desempenha também a função de coordenar atividades dos grupos “satélites” (grupos de estudos especializados, grupos de observação, informantes, consultores etc.).

Nosso seminário central foi constituído pelos professores-pesquisadores – membros do CenPE –, pelos professores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado do curso de Letras, pela Diretora Acadêmica e pela coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Assim sendo, caminhando nas pegadas de Thiollent, nosso seminário central procurou discutir e interpretar as informações que iam sendo coletadas ao longo da trajetória que percorríamos para institucionalizar nossa ação extensionista. Durante as reuniões, que foram registradas em “atas”, coletávamos as informações e estabelecíamos as diretrizes de ação (que eram submetidas ao grupo) dentro da perspectiva teórica adotada, ou seja, dispoño aos participantes os conhecimentos de ordem teórica e/ou prática para facilitar a discussão dos problemas. Outro aspecto fundamental foi manter uma atitude colaborativa entre os participantes, criando e aplicando, no desenrolar do projeto, modalidades de ação.

Esclarecemos que só foi possível uma aproximação entre pesquisa-ação e práticas extensionistas nas FIPH a partir do seminário enquanto espaço participativo que se instituiu como fórum de argumentação. Igualmente, esta técnica possibilitou combinar, em nosso fluxo metodológico, pesquisa e ação, no qual procuramos não perder de vista o olhar sobre o conjunto enquanto iam sendo instituídos os caminhos de instauração da Extensão Universitária na referida IES.

Assim posto, recorrer ao seminário, orientado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000b, 2005), mostrou-se pertinente por contemplar um espaço dialógico e interativo, propiciando o compartilhamento de idéias rumo à tomada de decisões, condução da investigação e do processo como um todo. É nesse sentido que o seminário constitui-se um fórum de discussão e interpretação – centro de referência – no qual as informações reunidas encaminham as diretrizes da pesquisa e originaram as decisões.

Dentre as diversas tarefas do seminário, ressaltamos sua importância como meio de difundir os resultados que serviram, não apenas à produção de materiais de natureza teórica, mas também empírica, bem como didática, visando-se aos interesses da comunidade acadêmica interna e externa. Como propõe Thiollent (2005, p. 63), “a partir do conjunto de informação processada, o seminário produz material. Parte deste material é de natureza ‘teórica’ (análise conceitual etc.), outra parte é de natureza empírica (levantamentos, análise da situação etc.).” E, nesse sentido, Teles (2003, p. 117) elucida:

o seminário deve procurar ser o polo concentrador das divulgações, reunindo os pesquisadores e os atores sociais representativos e interessados na situação-problema, no sentido de avaliar a pertinência da manutenção ou não das hipóteses [...].

Ademais, o seminário, dentre suas atribuições, tem a propriedade de guiar nossas decisões de forma mais próxima da razão, contribuindo para que nossas inferências, ou seja, generalizações e deduções tenham como base fundamental atitudes de escuta e diálogo: “[...] ouvir a fala dos interlocutores é a fonte principal do processo”, corrobora Thiollent (2003, p. 59).

Dessa forma, em nossas reuniões predominaram a reflexão crítica e a preocupação em estabelecer um espaço de estudo no qual prevalecesse a participação coletiva, pois, como assevera Thiollent (2005, p. 65),

Organizar um seminário de pesquisa não consiste apenas em reunir algumas pessoas ao redor de uma mesa. O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aquelas que falam muito. É preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas com o assunto focalizado.

Na verdade, o seminário nos remete à idéia dos círculos de estudo de Paulo Freire – instituídos com embasamento na pesquisa participante –, onde acontecia o grande diálogo entre cultura e educação, a construção da consciência crítica.

Uma vantagem que pudemos observar nesse procedimento foi a possibilidade de desenvolver um programa de extensão aberto e democrático; diríamos, tomando as palavras de El Andaloussi (2004, p. 17), que respeitou os ritmos próprios de cada parceiro, “com o intuito de permitir a participação de todos e a emancipação de cada um”.

Thiollent (2005, p. 118) confirma a necessidade de sempre “promover a dialogicidade” que “é uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla que se estabelece entre os diversos grupos implicados no processo de extensão”. E, ainda, como enfatiza esse teórico,

O projeto de Universidade Cidadã e o Plano Nacional de Extensão, promovido pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, redefinem o papel da extensão universitária em todos os setores de atividades [...] e, nesse contexto, **ampliou-se o espaço para as metodologias participativas e, sem dúvida, para a pesquisa-ação enquanto uma de suas vertentes.** (THIOLLENT, 2005, p. 118 – grifo nosso).

Por outro lado, em nossas discussões e estudos sobre o processo que estava sendo desenvolvido, ficamos, sobremaneira, atentos ao planejamento, acompanhamento e avaliação de nossa ação – elementos imprescindíveis na práxis da extensão que garantem a ampliação do conhecimento e a consolidação de atividades acadêmicas relevantes para a instituição e para a sociedade.

Outro aspecto fundamental, que também se constituiu objeto de atenção do seminário central, foi analisar o impacto da extensão sobre a comunidade escolar e extra-escolar, conduzindo o grupo a refletir sobre os “efeitos” do programa de extensão que, como explicita Mendes (2004, 2005), se referem a outros impactos, esperados ou não, que afetam o meio social no qual se realizou.

Nessa perspectiva, pudemos constatar os efeitos de nosso programa na continuidade dos cursos extensionistas, verificando que realmente trouxeram uma transformação para o contexto acadêmico, não apenas interno das FIPH, mas também, de certo modo, para a comunidade itaperunense e seu entorno. Evidências essas que se consolidaram na grande procura dos cursos de Inglês (pioneiro), bem como de Francês, de Espanhol e Português. Igualmente, por cursos que foram criados como, Educação Especial, Libras (Língua brasileira de sinais) e, também, pela solicitação de outros em função da realidade, particularmente, acadêmico-profissional. Demandas essas que, de fato, nos permitiram constatar uma implementação do programa que lograva aprendizagem institucional e que nos estimulava a criar condições para a continuidade da experiência.

## **Considerações Finais**

O que distingue a importância deste estudo é que se constituiu uma ação inovadora no palco das atividades educacionais do município de Itaperuna e seu entorno social, revelando as dimensões presentes neste universo enquanto se institucionalizava a extensão universitária nas FIPH, bem como suas interrelações enquanto um todo orgânico e sua dinâmica enquanto um processo – uma unidade em ação.

Assim sendo, conforme registramos nas considerações iniciais deste artigo, nossa perspectiva foi a de implantar um programa cujo posicionamento fosse em favor de uma concepção de extensão, não meramente assistencialista, amadorística, mas que se tornasse motor de oxigenação da transformação social, sob o pressuposto de que o modelo instaurado fosse participativo, interativo, construtivista e dialógico.

Igualmente, intencionávamos que a pesquisa que emanasse dessa prática, verdadeiramente, propiciasse soluções, melhorando a qualidade de vida dos atores sociais envolvidos. Uma concepção, portanto, que, como conclamou Paulo Freire (2001), se firme num extensionismo intenso, que funcione como um processo dialógico de troca de saberes.

Com esse propósito, seguimos os caminhos rumo à implantação e à institucionalização da extensão nas FIPH; caminhos esses percorridos não de forma solitária, mas com a participação dos demais membros do “seminário central”, bem como do corpo acadêmico e administrativo envolvido no processo, sempre buscando o entrecruzamento da teoria com a uma prática vivenciada coletivamente; o que nos permitiu configurar o estudo de caso e contemplar respostas para os objetivos e as hipóteses que suscitaram o empenho em realizá-lo.

Assim sendo, em vista da investigação e do trabalho que realizamos constatamos que:

1. A extensão universitária vem ocupando um maior espaço nas discussões no meio acadêmico em nosso país, especialmente, a partir da década de 80 (com a instituição do Fórum Nacional de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras), particularmente, no que se refere ao seu papel social; no entanto, ainda carece de um espaço maior de reflexão sistemática na área de políticas educacionais de ensino superior no Brasil.
2. Apesar dos desafios e dos (des)caminhos que a extensão vem experimentando é possível resgatá-la, principalmente através das metodologias participativas. Nesse sentido, asseguramos que a experiência da implantação de práticas extensionistas nas FIPH mostrou que é viável construir uma prática de extensão universitária nos caminhos participativos. Importa ressaltar o papel do “seminário central” como técnica principal – articuladora – do processo, que se constituiu num espaço de caráter participativo, descentralizador, onde se ouviu o outro e as decisões foram tomadas coletivamente. Essa técnica (em torno da qual gravitavam as demais), de fato, nos deu a confirmação da possibilidade de projetos extensionistas a partir da metodologia participativa, que se firmou como um fórum que concebeu e gestou as discussões e as interpretações que definiram e realinharam as diretrizes da pesquisa, assim como acompanhou e enriqueceu o desenvolvimento da ação; uma técnica, portanto, que corroborou a possibilidade de se promover uma prática dialógica e contextualizada, fixando-se como um meio possível e viável para operacionalizar a prática da extensão universitária com o uso de metodologias participativas, rumo ao atendimento das necessidades da população do entorno social.
3. A prática extensionista instaurada já demarca a interação das FIPH com a sociedade, possibilitando um concreto atendimento à comunidade do seu entorno.
4. A extensão tornou-se um importante componente que veio favorecer a reelaboração de nossa prática de ensino de idiomas através do estágio supervisionado. Essa nova postura, ou seja, a de atrelar a prática de estágio supervisionado às atividades extensionistas, permitiu uma produção do conhecimento que nos possibilitou

concretizar o entrelaçamento da dimensão triádica – ensino, pesquisa, extensão –, apontando o movimento da extensão, ou seja: constituímos um pequeno laboratório que articulou o ensino e a pesquisa produzidos dentro da sala de aula e cujos resultados foram disseminados através dos cursos oferecidos à comunidade. É justamente esse compartilhamento que constitui o verdadeiro sentido da extensão (o qual a universidade, muitas vezes, não viabiliza; ela compõe seu laboratório, mas não dissemina, não distribui o conhecimento). Vale ressaltar que já desponta em outros cursos da Instituição a absorção dessa idéia como, por exemplo, um projeto no curso de Comunicação Social/Jornalismo – vinculado à disciplina “Redação e Técnica de Reportagem”. O projeto abrange reportagens de interesse da comunidade externa, tais como produção de folheto de divulgação para a “Associação Viver”, que é entidade referência no atendimento a indivíduos soropositivos em Itaperuna. Atividades como essa, na qual a disciplina se estende extramuros para servir à comunidade, fundam um conceito de sala de aula que extrapola os limites do espaço físico e pedagógico. Nesse sentido, exemplificamos ainda, a participação de alunos do curso de Letras que cumpriram atividades de Estágio Supervisionado no Instituto Superior de Educação de Itaperuna (ISEI), como multiplicadores, ministrando aulas para alunos do Normal Superior no curso de Extensão Universitária “Língua Portuguesa e Redação para estudantes universitários”, no período de setembro a dezembro de 2006.

Arrematamos as reflexões neste artigo sublinhando que a experiência de implantação da extensão universitária nas FIPH, alicerçada nos caminhos participativos, possibilitou o desenvolvimento de um programa aberto e democrático. Daí a expectativa de que este estudo sirva de estímulo para que outras instituições abracem a idéia, pois a partir do momento que se comprovem a eficiência e a eficácia da aplicação das metodologias participativas em projetos extensionistas, abre-se espaço para o uso sistematizado desses métodos que podem se constituir excelentes instrumentos quando se tem em vista a transformação social.

Por outro lado, considerando-se as dificuldades com as quais defrontamos, mister se faz o empenho para que a atividade extensionista se consolide com identidade própria, como atividade reflexiva que aponta caminhos para a execução de novas ações na instância social: nosso anseio maior é o de que essa função não se torne um simples cumprimento da Lei, uma estrutura meramente burocrática.

Enfim, importa conclamar que é tarefa de todos aqueles que convivem com questões educacionais, esforçar-se na busca permanente de posturas que concorram para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, não apenas na esfera do ensino superior, mas também (sobremaneira) na escola básica, como pressuposto fundamental para a formação de uma sociedade cidadã.

## **Referências:**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa. Trad. E. S. Abreu; M. W. Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 1985.

\_\_\_\_\_. A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BEDIM, Juçara G. L. Metodologias participativas nas práticas de extensão universitária: construindo caminhos para a transformação. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). Navegar é

preciso... Transformar é possível/VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 270-276.

\_\_\_\_\_. Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. Rio de Janeiro, 2006. 307 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 7-14. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2000. p.104-130. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

EL ANDALOUSSI, Khalid. Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GURGEL, Roberto Mauro. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade? In: THIOLLENT, Michel et al. (Orgs.). Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 17-27.

HAGUETTE, Teresa Maria F. Metodologias qualitativas na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENDES, Sonia Regina. Avaliação de programas e projetos em extensão universitária. Mini-curso ministrado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária na UFMG. Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Extensão: o perfil das universidades brasileiras. Mesa Redonda realizada no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, Rio de Janeiro, 28 de nov. 2005.

MORIN, André. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (Org.). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br>> Acesso em 14 nov. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Virginia Maria S. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In: THIOLENT Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). Metodologias e experiências em projetos de extensão. Niterói: EdUFF, 2000. p. 43-54.

TELES, Roosevelt. Emprego de um processo participativo no desenvolvimento de design: relato de uma experiência. In: THIOLENT, Michel ; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). Metodologias e experiências em projetos de extensão. Niterói: EdUFF, 2000. p. 115-130.

THIOLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: \_\_\_\_; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). Metodologias e experiências em projetos de extensão. Niterói: EdUFF, 2000a. p. 19-28.

\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa-ação. 10 ed. São Paulo: Cortez: 2000b.

\_\_\_\_\_. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2000c. p. 82-103. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

\_\_\_\_\_. Metodologia participativa e extensão universitária. In: \_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 57-67.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.