



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6076 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

**A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE EXTENSÃO DE PAULO FREIRE:
UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE BERGSON**

Luís Carlos Rodrigues - Instituto Federal Catarinense

Celso Kraemer - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

**A EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE EXTENSÃO DE PAULO
FREIRE: UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE BERGSON**

O texto apresentado trata-se da parte de uma pesquisa de tese e visa discutir a extensão na educação. A discussão se desenvolve com base no pensamento sobre educação de Paulo Freire (1921 - 1997) e Henri Bergson (1859 -1941). Para os diálogos reflexivos entre ambos os autores, destacam-se, dentre outros conceitos, o conceito de *extensão* em Freire e o conceito de *duração* em Bergson.

Ações de extensão são muito frequentes em Instituições de Ensino Superior e em Institutos Federais. Um projeto de extensão, associado a outras ações de uma instituição de ensino, em sua dimensão educativa, de acordo com Gonçalves (2015), promove as dimensões sociais e políticas, reforçando o diálogo interdisciplinar na busca de relacionar os saberes científicos com os saberes dos educadores e dos educandos.

Conforme a Lei 11892, (BRASIL, 2008), as ações de extensão devem buscar avanços nos processos e nas práticas pedagógicas junto da comunidade e atender as demandas da localidade, visando uma integração entre instituição e comunidade. Pode-se compreender extensão como:

Processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos. (CONIF, 2013, p.16).

A ação de extensão nas instituições de ensino é desafiadora e enriquecedora. Faz com que educandos e educadores assumam responsabilidades. Traz momentos que demandam diferentes atitudes. Exige organização, propiciando experiências que podem ser muito positivas para todos. A extensão atua predominantemente na comunidade local, de acordo com a região na qual se situa a instituição. A ação de extensão pode propiciar modificações na vida das pessoas que vivem na comunidade, tornando-as melhores. Estando associada com demais ações de uma instituição de ensino, a educação, mediada pela extensão, ocasiona ampliação de sentidos para o gesto de educar.

Quem lê Paulo Freire depara-se com uma teoria que revela a opressão de uma educação que desconsidera o saber dos educandos. Por outro lado, vislumbra a possibilidade

de se tensionar esta opressão com uma educação libertadora. Junto de Paulo Freire pode-se compreender esta tensão no seu conceito de *extensão* e no seu oposto, que é o seu conceito de *comunicação*. A *comunicação* é oposta à *extensão* porque possibilita um diálogo horizontal, em que o educando pode se expressar também.

Para uma educação libertadora, a palavra *extensão*, num primeiro momento, pode parecer não ser uma boa escolha. Conforme Paulo Freire (1983), no sentido que interessa à educação, a palavra *extensão* refere-se ao ato de *estende algo a*. Trata-se de alguém que estende *algo*, objeto direto, a *alguém*, objeto indireto. O autor destaca a relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc.* Ações decorrentes destes termos submetem os homens e as mulheres à condição de *quase coisa*.

Para Biesta (2012) vive-se uma lógica que reduz a educação a uma relação entre ensino e aprendizagem, sem que o estudante participe da construção do que lhe está sendo ofertado. A relação entre ensino e aprendizagem é realizada como um negócio, em que aquele que ensina oferece um produto pronto àquele que aprende. Os saberes são, segundo Freire (2005), depositados na cabeça dos estudantes, como se fossem feitos depósitos de dinheiro num banco: daí o conceito de *educação bancária*.

Estas lógicas, a do negócio e a do depósito complementam-se, entram em sintonia real com a sociedade capitalista em que vivemos, onde tudo se vincula à realidade econômica. Mesmo que se deseje suplantar a sociedade capitalista, corre-se o risco de se entrar no seu jogo e alimentá-la. A visão de *extensão* como transmissão de conhecimento vai ao encontro de outras ações, conforme variações dos significados vinculados a palavra *extensão* aludidos acima. As ações referentes a estes termos vinculados à palavra *extensão*, no âmbito da educação, impedem a transformação da sociedade. A educação acontecendo desta forma oprime os educandos e reforça uma relação de opressão que existe em nossa sociedade. Homens e mulheres ficam aderidos a sua realidade sem nenhuma abertura para outras possibilidades de viver.

Freire (1983), através de seu conceito de *extensão*, alude ao equívoco do educador somente estender os conteúdos até serem depositados em meros expectadores, restringindo a ação educacional a um processo em que os educandos apenas se adaptam ao que lhes foi ensinado. Refere-se, segundo Freire (1983), a uma *extensão* mecânica do saber.

[...], se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. (FREIRE, 1983, p.16).

Claramente, de acordo com Freire (2005), o diálogo que é sonogado por uma educação que contribui para a opressão de setores menos favorecidos da sociedade. O educador é o centro das informações e o educando é o receptor do conhecimento. A transformação social torna-se inviável.

Noutro sentido, contra a mera *extensão*, segundo Freire (1983), a partir de seu conceito de *comunicação*, o conhecimento não precisa ser imposto de cima para baixo, num sentido vertical, mas sim, partilhado horizontalmente. Para o autor, o pensamento não é uma ação individual no sentido de se conhecer algo, mas comunicativa, que pode valorizar todos os interlocutores. Pode-se pensar num mundo de *comunicação*.

Segundo Freire (1983), o equívoco da *extensão* inclui o desconhecimento do tempo em que as pessoas vivem. O tempo em que se *está sendo*, que leva em consideração algo que perdura de uma época até outra. Nesse sentido, o homem cria e é criado pelo mundo da

cultura que se prolonga no mundo da história. No *estar sendo*, apenas a adaptação não é suficiente para enfrentar o antigo com o novo. Torna-se necessária uma conscientização, tanto do novo quanto do antigo.

Filosoficamente, o tempo pode ser compreendido de diferentes maneiras. O tempo da extensão corrobora com o tempo do calendário que é o tempo de *Krónos*, Deus grego do tempo, que se refere à definição do tempo cronológico e físico, compreendido como os anos, os meses, os dias, as horas, os minutos, os segundos, etc. O tempo do *estar sendo*, da *comunicação*, alude ao tempo de *Aión*: o tempo em relação com o princípio da vida: o tempo vivido, que se passa enquanto se vive.

Paulo Freire menciona o conceito de *duração* de Henri Bergson (1859 -1941) ao se referir ao tempo *do estar sendo*.

É um tempo “real”, “duração”, como o chama Bergson. Por isto, é um tempo de acontecimentos em que [...] perdura na nova estrutura. Esta é a razão pela qual, o tempo da estrutura anterior, de certo modo, e em muitos aspectos, “coexiste” com este. Assim [...], no tempo novo, revelam, em seus modos de comportar-se, de maneira geral, a mesma dualidade básica que [...]. E é inteiramente normal que isto aconteça. (FREIRE, 1983, p.78. Aspas no original).

A *duração* Bergsoniana converge para o tempo de *Aión*: o tempo vivido, que se passa enquanto se vive. O tempo que dura traz junto de si o passado. Para Bergson (1988), o tempo do relógio que é colocado em relação ao espaço, compromete o movimento, por pensá-lo a partir da imobilidade, existindo, assim, mudança somente na passagem de um ponto ao outro. Para o pensador francês, porém, a mudança acontece o tempo todo. O movimento é indivisível, acontece na passagem de um ponto ao outro.

Imaginemos uma linha reta, indefinida, e sobre essa linha um ponto material A, que se desloca. Se esse ponto tomasse consciência de si mesmo, sentir-se-ia mudando, já que se move: perceberia uma sucessão. Mas essa sucessão se revestiria para ele na forma de uma linha? Sem dúvida sim, contanto que ele pudesse se elevar de algum modo acima da linha que percorre e perceber nela simultaneamente vários pontos justapostos [...] Se o nosso ponto consciente A, ainda não tem uma idéia [sic] de espaço – e é com essa hipótese que devemos trabalhar - a sucessão de estados pelos quais passa, não poderia revestir-se para ele na forma de linha; mas suas sensações se juntarão dinamicamente umas nas outras e se organizarão entre si como fazem notas sucessivas de uma melodia pela qual nos deixamos embalar. (BERGSON, 2006, p.11).

Deleuze (1999) compreende a *duração* como uma multiplicidade heterogênea, na fusão de diferentes naturezas, contínua e virtual que muda de natureza ao se dividir. Refere-se, segundo Barbosa (2018), a uma compreensão unívoca do ser, que se mantém uno e se expressa em formas qualitativas de naturezas diferentes (passado e presente). As diferentes expressões qualitativas possuem um modo, agora quantitativo de se expressar, numa intensidade variável que retorna ao ser, modificando-o em sua univocidade.

Para Bergson a *duração* implica na *memória*, numa compreensão dinâmica do que se passou, em relação com o futuro. *Duração* e *Memória* são dois conceitos indissociáveis na filosofia de Bergson.

Bergson (1990), quando pensa o presente em relação com a memória, entende que o tempo é dilatado, num movimento de fusão entre passado e presente. O filósofo compreende a conservação do passado de duas maneiras: a) em mecanismos motores corporais, de maneira automática, pelo hábito, totalmente aderida ao presente; b) por imagens-lembranças, que possuem uma data e um local determinados de acontecimento, mas que fazem a parte do presente de maneira virtual, perfazendo, ao mesmo tempo, um comum e uma distinção.

Levando até o fim essa distinção fundamental, poderíamos representar-nos duas

memórias teoricamente independentes. A primeira registraria, sob forma de imagens lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural. Por ela se tornaria possível o reconhecimento inteligente, ou melhor, intelectual, de uma percepção já experimentada; nela nos refugiariamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada. (BERGSON, p.62 e 61).

Uma ação de extensão acontece num tempo e num espaço específicos. Paulo Freire ressalta a importância pedagógica e epistemológica de se considerar as vivências passadas dos educandos. Caso não as considerasse, tudo não passaria de um recorte instantâneo da realidade, onde tudo já estaria dado, sem possibilidade para que homens e mulheres se façam homens e mulheres enquanto vivem. Conforme Freire (1983), sobre o conceito de *extensão*:

[...], se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto ator, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. (FREIRE, 1983, p.16. Aspas no original).

Somente a *comunicação*, como abordada por Freire (1983), revolve de baixo para cima a *extensão*. Para que isto seja possível é imprescindível considerar as experiências dos educandos. Por mais bela que seja uma teoria, ela se perderá na instantaneidade do presente se não existir comunicação entre educador e educando, entre instituição e comunidade.

A mudança não pode ser fomentada pela *extensão* mecânica daquilo que pode ser feito. Uma visão pragmática, que não tenha um caminho determinado para seguir, pode ser capaz de se desamarar da lógica bancária, da transferência. Pequenas lutas localizadas podem fugir da maneira mecânica do conhecimento, de maneira dialógica, com reciprocidade e equilíbrio de poder. Para que possam ser construídas com afetividade.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2005, p. 101 e 102).

Freire (2005) pensa o homem e a mulher como seres inconclusos, cientes de sua inconclusão, e seu permanente movimento em busca do *ser mais*. “Sua ‘duração’ - no sentido bergsoniano do termo -, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança”. (FREIRE, 2005, p. 102).

Pode-se ver no pensamento pedagógico de Paulo Freire, na interação que existe com a filosofia de Henri Bergson, a ausência de um pensamento teleológico. Noutro sentido, é mais um caminho para se pensar a educação libertadora pela inconclusão do ser humano do que a crença numa teoria garantidora da liberdade. Conforme Freire (2005), diferentemente dos animais, homens e mulheres se sabem inacabados, por isso, conforme o educador brasileiro, a educação é um processo permanente na vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Extensão. Duração. Paulo Freire. Henri Bergson.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mariana de Toledo. Um corpo que experimenta e avalia: a ética em deleuze à luz da “grande identidade” SPINOZA-NIETZSCHE. **Kriterion**, Belo Horizonte, v.59, n.141, p.867-890, Sept. 2018. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100512X2018000300867&lng=en&nrm=iso>. Access on 14 June 2020.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze; Tradução: Carla Berliner – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem**: Educação Democrática para o Futuro. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 11892**, de 29 de dezembro de 2008.

Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica. **Extensão Tecnológica** - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: editora 34, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

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

GONÇALVES Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**. 2015 Set-Dez [cited 2016 Mar 05];33(3): 1229-56. Available from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/37162>. INSS 2175-795X. Access on 14 June 2020.