PESQUISA-INTERVENÇÃO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA OPÇÃO DECOLONIAL À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

INTERVENTION RESEARCH IN UNIVERSITY EXTENSION: A DECOLONIAL OPTION FOR KNOWLEDGE PRODUTION

Rafaella Eloy de Novaes (UnB)
rafaellaeloy@unb.br
https://orcid.org/0000-0002-7432-5663
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (UnB)
mcsloliveira@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6089-3379

RESUMO**:** *Este artigo é um convite a um pensar/fazer decolonial, pela articulação entre pesquisa-intervenção e extensão universitária, enquanto uma das muitas opções possíveis à colonialidade que pode atravessar as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A partir de um estudo em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, realizado junto a membros de grupos historicamente marginalizados das universidades públicas (periféricos, negros, indígenas, assentados, campesinos, etc.) em um projeto de extensão, evidencia-se que o envolvimento com ações extensionistas oferece possibilidades interessantes de exercício do protagonismo e do diálogo nas trajetórias dos(as) envolvidos(as), dando visibilidade e audibilidade a saberes e experiências desqualificados. Enfatiza-se o papel do(a) pesquisador(a) na constituição de dinâmicas decoloniais para produção de conhecimento, junto aos subalternizados, para superação da colonialidade do saber e do ser.*

PALAVRAS-CHAVE: *decolonialidade; extensão universitária; pesquisa-intervenção.*

ABSTRACT**:** *This article is an invitation to decolonial thinking/doing, through the articulation between intervention research and university extension, as one of the many possible options to coloniality that can permeate research in Human and Social Sciences. Based on a study in Developmental and School Psychology, carried out with members of historically marginalized groups in public universities (people from poor inner-city neighbourhoods, black people, indigenous people, people in vulnerable housing situations, people from deprived rural areas, etc.) in an university extension project, it is evident that involvement with these projects offers interesting possibilities for exercising protagonism and dialogue in the trajectories of those involved, giving visibility and audibility to disqualified knowledge and experiences. The role of*

the researcher in the constitution of decolonial dynamics for the production of knowledge with the subalterns is emphasized, to overcoming the coloniality of knowledge and being.

KEYWORDS**:** *decoloniality; university extension; intervention research.*

1 Introdução

O presente trabalho se insere no debate sobre a necessidade de mudanças robustas no âmbito das metodologias de pesquisa em ciências humanas e sociais quando visamos produzir conhecimento sob uma perspectiva decolonial[1]. Representa um convite à articulação entre pesquisa e extensão universitária, a partir da utilização de modalidades de pesquisa participativa, como a pesquisa-intervenção, que priorizem o protagonismo e o diálogo, considerem a implicação dos(as) pesquisadores(as) junto ao campo e tomem variados mediadores estéticos como ferramentas relevantes para produção de conhecimento junto aos corpos colonizados, que estão dentro das zonas do "não saber" e do "não ser" da modernidade.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988 (BRASIL, 1990), artigo 207, estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que significa dizer que as instituições de ensino superior públicas devem atuar a partir dessa tríade de forma bem equilibrada. De acordo com esse princípio, as universidades têm ampla autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. No entanto, precisam vincular esses três eixos a fim de oferecer uma formação integral e socialmente referenciada aos estudantes.

Das três funções precípuas das universidades, a extensão é a menos enfatizada e problematizada. Embora constitucionalmente prevista, não foi regulamentada até recentemente, e sequer havia um dispositivo legal que tratasse da acreditação de atividades extensionistas nos currículos de graduação. Tal condição contribuía para que a extensão deixasse de ser considerada como espaço relevante para uma formação profissional sensível às necessidades sociais e comunitárias.

1 Os termos decolonialidade e descolonialidade podem ser usados de modo intercambiável. Grosfoguel & Mignolo (2008), autores de destaque do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, costumam utilizar o segundo. Neste artigo, contudo, as nossas argumentações são construídas a partir da ideia de decolonialidade em vez de descolonialidade, tal como o faz Catherine Walsh (2009), pois, em acordo com ela, reconhecemos que não é possível desfazer o colonial e que, por isso, a crítica decolonial deve ser contínua. Contudo, quando nos referimos aos trabalhos de Mignolo, utilizamos o termo descolonial.

A regulamentação da extensão universitária se deu a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 07, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Entre outras determinações, a resolução estabeleceu que os cursos de graduação deveriam prever, no mínimo, 10% de sua carga horária a serem cumpridos na forma de atividades de extensão universitária, sendo o ano de 2022 o prazo final estabelecido para que as instituições de ensino superior se adequassem à resolução.

A conjuntura atual desse debate implica a emergência de enormes desafios, em especial quando se considera as atividades extensionistas como pontes para uma formação acadêmica técnica e cidadã, que integre teoria e prática, universidade e outros setores da sociedade, ao produzir dispositivos com potencial de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia.

A extensão favorece a construção de contextos de agencialidade e enunciação, o que é particularmente relevante quando se é orientado por um projeto epistêmico decolonial. Como efeito, pode-se desenvolver estudos que abordem corpos historicamente marginalizados, cujas experiências e saberes são, muitas vezes, ocultados e silenciados nas pesquisas tradicionais. Assim, neste artigo, que se fundamenta em um projeto de tese em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, busca-se discutir o valor da aliança entre extensão universitária e pesquisa-intervenção em ciências humanas e sociais para o avanço de metodologias decoloniais. Ao argumentar a favor do estreitamento da relação pesquisa e extensão universitária, este texto alinha-se à Política Nacional de Extensão Universitária (UFSC, 2012), importante documento aprovado no XXXI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que interpela a pós-graduação à produção acadêmica a partir de atividades de extensão.

2 Pesquisa- intervenção: compromisso com a crítica e a transformação da realidade

A origem da modalidade de pesquisa participativa denominada pesquisa-intervenção e a construção de sua singular abordagem no Brasil está associada ao movimento institucionalista francês, na década de 1960, e o latino americano nas décadas seguintes, enquanto experiências de pesquisa em meio às quais ela própria se constituirá como uma prática ética, estética e política (ROCHA; AGUIAR, 2003). Surge em resposta às críticas que passaram a ser endereçadas à hegemonia do saber científico e aos pressupostos epistêmicos do positivismo, em particular o universalismo, o individualismo, a objetividade e a neutralidade (PORTUGAL,

2008). O reconhecimento da complexidade dos fenômenos estudados, especialmente advindo das ciências sociais, desencadeou uma reviravolta naquele *modus operandi* típico de produção de conhecimento científico, que se caracteriza por diferenciar pesquisadores(as) e pesquisandos(as) segundo papeis distintos, bem como por manter o leme da pesquisa nas mãos do(a) pesquisador(a) e, desse modo, evidenciar relações de poder que tendem a dificultar a produção de novidade, levando à reprodução de uma suposta realidade dada *a priori* (DENZIN; LINCOLN, 2006).

De acordo com Thiollent (2002), autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas, toda pesquisa-ação é do tipo participativo. Por outro lado, nem toda pesquisa participante define-se como pesquisa-ação. Nesta última, os(as) pesquisadores(as) são instados(as) a desempenhar papel ativo na resolutividade dos problemas identificados, junto aos sujeitos de pesquisa e ao longo do estudo. No entanto, tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-participante convergem com uma perspectiva científica positivista clássica, pois delega ao(à) pesquisador(a) a tarefa de elucidar e prover orientações para a solução dos problemas identificados e do fenômeno estudado. Ainda que ele(a) possa contar com a colaboração dos sujeitos do estudo para a implementação da pesquisa, estes são, na maior parte das vezes, subtraídos em sua capacidade de agencialidade, consciência e autonomia, no que se refere ao delineamento e objetivos do estudo.

A pesquisa-intervenção, por outro lado, supera tal limitação epistemológica e metodológica concebendo como sujeito de pesquisa tanto o(a) pesquisador(a) quanto o(a) participante da pesquisa, ao tempo em que admite que a realidade estudada é coconstruída a partir de interações dialógicas no próprio processo de pesquisa. Enfatiza-se, portanto, a importância da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado e afirma-se a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento advindos da intervenção realizada (CASTRO; BESSET, 2008; CASTRO, 2008). Sob esta perspectiva, não há algo a ser descoberto ou ainda revelado na pesquisa, tudo é criado no próprio processo de pesquisar, como parte de dinâmicas interpretativas e de produção de significados. Não se trata de conhecer para transformar, e sim de transformar para conhecer a realidade (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Desse modo, pode-se afirmar que a potência da pesquisa-intervenção não está no planejamento rigoroso do estudo pelo(a) pesquisador(a) ou em uma possibilidade de oferecer um produto pronto para ser incorporado ou utilizado pelos(as) participantes da pesquisa, mas na abertura ao encontro com o outro e às infinitas interações que dele se produzem (NEVES; GUNLANDA; GOMES, 2020).

A prática de pesquisa-intervenção exige, pois, um posicionamento não colonialista da parte do(a) pesquisador(a), que deve ser marcado pelo reconhecimento do outro (participante) como sujeito crítico, ativo e transformador, com possibilidades, inclusive, de intervenção nos rumos do processo de pesquisa. Trata-se da superação de uma visão do outro como destituído de saberes e experiências, para uma outra em que a alteridade emerge e é reconhecida como qualificada para fazer parte das dinâmicas de reciprocidade (MALDONADO-TORRES, 2007). Em outras palavras, pode-se afirmar que a pesquisa-intervenção é uma das muitas possíveis "opções descoloniais" (MIGNOLO, 2008, p. 290) na produção de conhecimento, porque convida o(a) pesquisador(a) a um pensar/fazer decolonial caracterizado, entre outros aspectos, pelo esforço em tornar-se um membro integrante do contexto de pesquisa, que constitui as cenas enunciativas e os cenários de trocas e construção de significados com o outro (participante da pesquisa), ambos convocados a assumir posição nas teias enunciativas e na situação concreta de campo.

3 Decolonialidade e o convite ao diálogo com corpos, experiências e saberes subalternizados

As matrizes de um pensar/fazer decolonial relacionam-se às discussões empreendidas pelo que atualmente se conhece, a partir dos trabalhos de Escobar (2003), como Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). Trata-se de um importante coletivo de pensamento crítico composto por autores oriundos majoritariamente da chamada América Latina[2], com linhas de pensamento distintas, mas que convergiram em torno da proposta de um paradigma comum. Fazem parte do M/C/D autores como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, entre outros. O grupo surgiu nos Estados Unidos, no ano de 1992, ocasião da primeira reimpressão da obra de Aníbal Quijano, intitulada *Colonialidad y Modernidad – Racionalidad*. Neste texto, o sociólogo peruano convoca a uma imperiosa crítica da racionalidade moderna eurocêntrica mediante a crítica decolonial.

Na perspectiva do grupo M/C/D, modernidade e colonialidade possuem uma história paralela e raízes comuns, definidas em torno da invasão do território que posteriormente seria denominado América e do controle do Oceano Atlântico por impérios da Europa entre o final

[2] Para uma problematização detalhada da ideia de América Latina, ver a obra de Mignolo (2005), *La idea de América Latina*.

do século XV e início do século XVI (MIGNOLO, 2005). A retórica em torno da emancipação econômica, política, científica e ética, enquanto uma das faces visíveis e celebrativas da modernidade, que a situa em relação ao Iluminismo e à Revolução Industrial, obscurece o papel que esta teve para o projeto de poder que manteve a Europa no centro político e econômico do mundo às custas do colonialismo (QUIJANO, 1992).

Pode-se afirmar que, enquanto um fenômeno histórico superado, o colonialismo precede e origina a colonialidade. Esta última, todavia, sobrevive àquele e segue marcando profundamente as sociedades denominadas latinoamericanas pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas que possibilitam e sustentam a reprodução de relações de dominação (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

O projeto central do grupo M/C/D consiste na transcendência de projetos epistêmicos universais. Tal tarefa exige a superação radical do cânone de pensamento ocidental e o empreendimento de um diálogo crítico entre diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos de modo pluriversal (GROSFOGUEL, 2010). Em outras palavras, é uma aproximação às perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos, que pensam junto a e a partir de lugares sociais subalternizados (mulheres, LGBTQIA+, povos originários, quilombolas, assentados, crianças, jovens, idosos, etc.).

O termo colonialidade foi adotado por diferentes autores do grupo M/C/D e utilizado em outras dimensões e campos (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). É o caso, por exemplo, do sociólogo venezuelano Edgardo Lander, que trabalha com a dimensão epistêmica da colonialidade - a colonialidade do saber (LANDER, 2000). Ela se expressa no estabelecimento de hierarquizações nas modalidades de produção de conhecimento nas quais o saber científico ocidental opera como o paradigma universal e subalterniza outras formas de saberes.

Outro conceito, engendrado a partir da colonialidade do poder e do saber e proposto por Maldonado-Torres (2007), é o de colonialidade do ser. Este resulta em formas de negação ontológica, que se caracteriza pela desqualificação do outro como sujeito e a busca de justificativas para a dominação e a exploração desse outro. A inferiorização das alteridades colonizadas produz o subalterno colonial e, no extremo, sua completa desumanização, uma das características da colonialidade do ser. A ideia de raça, por exemplo, foi uma das invenções mais perversas da racionalidade moderna/colonial, constituindo-se, conforme o autor (MALDONADO-TORRES, 2007), em alegação para a subalternização que resulta na colonialidade do ser.

Uma outra noção importante, articulada pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), é a de "ponto zero", que se relaciona à colonialidade do saber (LANDER, 2000) e à noção de condição pós-moderna, enunciada por Lyotard (1979). Refere-se a um posicionamento crítico ao conhecimento moderno, conhecimento que oculta o seu lugar de enunciação para legitimar sua pretensão de neutralidade e universalidade. O ponto zero envolve um olhar colonial sobre os outros e o mundo. Castro-Gómez (2007) debate a relação entre universidades latinoamericanas e a ideia de colonialidade do saber, ressaltando dois meta-relatos falaciosos, que teriam servido para legitimar a produção e a organização do conhecimento na chamada modernidade latinoamericana.

O primeiro meta-relato é o da educação do povo. De acordo com esta narrativa, todas as nações possuem o direito de gozar das vantagens advindas do acesso à ciência e à tecnologia para favorecer a melhoria das condições de vida material de todos que delas fazem parte. Os saberes populares são desvalorizados, sendo papel da universidade oferecer à sociedade os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. O segundo meta-relato abordado por Castro-Gómez (2007) refere-se ao progresso moral da humanidade. O foco aqui não reside tanto na formação técnica e científica, mas na formação humanista de sujeitos supostamente capazes de educar moralmente o restante da sociedade, numa perspectiva salvacionista. Em ambos os modelos, a universidade é reconhecida não somente como o lugar onde se produz o conhecimento que leva ao progresso material e moral das sociedades, mas também como o núcleo vigilante dessa legitimidade.

Para o autor (CASTRO-GOMÉZ, 2007), um primeiro elemento comum entre as duas narrativas é a hierarquização dos conhecimentos e o enrijecimento das fronteiras epistêmicas. O segundo é o reconhecimento da universidade como o lugar privilegiado na produção de saberes. Nos dois modelos, as instituições de ensino superior são vistas como se funcionando tal como o panóptico[3] descrito por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987): uma torre de marfim a partir de onde se estabelecem as fronteiras entre o que seria acolhido como conhecimento legítimo e útil ou considerado ilegítimo, inútil. Por estas características, compreende que a universidade latinoamericana reproduz o modelo epistêmico moderno/colonial do ponto zero, que precisa ser superado por um projeto epistêmico

[3] O panóptico é um termo utilizado pelo filósofo jurista Jeremy Bentham, em meados do século XVIII, para referir-se ao sistema prisional ideal, que se caracterizaria por ter um único vigilante observando todos os prisioneiros sem que eles saibam que estão sendo observados. No século XX, a ideia foi aproveitada por Michel Foucault para tratar das sociedades disciplinares. Para ele, todas as instituições, das quais a prisão e a fábrica são modelos privilegiados, são igualmente dispositivos propícios à vigilância, ao controle e ao esquadrinhamento de indivíduos.

decolonial. A superação de tal modelo demandaria, entre outras ações, empreender um diálogo transdisciplinar, e esta seria a principal condição para a emergência de um pensamento fronteiriço crítico, interessante perspectiva teórica proposta por Mignolo (2000).

Inspirado em pensadores críticos como Gloria Anzaldúa (1987/2016) e José David Saldívar (1997), Mignolo (2000) chamou de pensamento crítico de fronteira a resposta epistêmica do sujeito subalterno à racionalidade moderna eurocêntrica, qual seja: ao invés de rejeitar totalmente a modernidade, num absolutismo fundamentalista, deve-se trabalhar para a construção de modelos epistêmicos de fronteira, como os conhecimentos subalternos e outros, que foram silenciados e invisibilizados, já que nem sequer possuem o *status* de saber, e que, entretanto, são aqueles a partir dos quais a episteme moderna é problematizada.

Pensar e construir conhecimento científico socialmente relevante na fronteira, segundo Mignolo (2008), envolve intervir na base epistêmica e política da universidade, em direção à descolonização da geopolítica de produção de conhecimento. Ainda nos dias atuais, as práticas de produção do conhecimento científico são fundamentalmente eurocentradas, sendo necessário promover a revisão dos desenhos totalitários de caráter universalista delas decorrentes, descentrando-os em um projeto transmoderno pluriversal. Tal projeto, na perspectiva de Mignolo (2008), se caracteriza pela desobediência epistêmica, no "aprender a desaprender" o que se aprendeu durante muito tempo nas universidades, e também por "aprender a reaprender" alternativas de dialogar e produzir conhecimento de modo menos arrogante e fundamentalista.

Em alinhamento à proposta de transmodernidade pluriversal, considera-se que a extensão universitária representa uma das possíveis brechas decoloniais que possibilitam o rompimento com o modelo epistêmico do ponto zero nas universidades, pois ela tem o potencial de levar à destruição dos "muros" que tendem a separá-las e desconectá-las das necessidades mais substantivas da sociedade, especialmente de corpos, experiências e saberes que se tornam desimportantes ou ausentes das instituições universitárias.

4 A prática de extensão como possibilidade de ruptura com a episteme moderna nas universidades

Durante muito tempo, o ensino foi a finalidade precípua das universidades públicas, acrescida posteriormente da pesquisa e, mais recentemente, a partir da metade do século XX, da função extensionista (NEZ; ESSER, 2016). De início, a atividade extensionista seguiu uma

orientação unidirecional, clientelista, salvacionista, pouco dialógica e nem sempre respeitosa em relação aos diversos setores da sociedade. Costumava ter como objetivo colocar os saberes e competências construídos na universidade ao dispor da sociedade, em especial das pessoas que viviam em condições sociais menos favoráveis. As atividades de extensão eram definidas de acordo com critérios de utilidade e relevância do proponente ou da própria universidade, sem a escuta do público visado. Destacavam-se iniciativas caracterizadas como prestação de serviços pontuais, cursos à comunidade externa, oficinas, etc. (UFSC, 2012).

Uma guinada na extensão universitária brasileira ocorre a partir da promulgação da Constituição de 1988, que afirma a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades. Como efeito, a prática extensionista passa paulatinamente a caracterizar-se por iniciativas menos assistencialistas e mais democráticas, que questionam o lugar social encastelado e, por que não dizer, colonialista ocupado pelas universidades, possibilitando uma outra concepção de extensão, que tinha a cidadania e a garantia de direitos como seu principal norte (MAYORGA, 2021). De igual modo, a mudança de rumo da extensão aproximou substantivamente suas práticas e objetivos dos que são visados na pesquisa-intervenção. Daí cabem algumas perguntas: Como as universidades podem contribuir com as questões e os desafios concretos da sociedade brasileira, marcada por tantos eixos de desigualdades? Como reconhecer e valorar os diferentes saberes, experiências e proposições de autoria de outros sujeitos e grupos, além dos que são reconhecidos no interior das instituições de ensino superior, e dialogar criticamente com eles?

Como veremos a seguir, a partir das reflexões que emergem do contexto da pesquisa-intervenção que integra o projeto de doutorado desenvolvido pela primeira autora (NOVAES, 2022) e orientado pela segunda, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), da Universidade de Brasília (UnB), a expansão e a consolidação de práticas de extensão integradas com pesquisas comprometidas com a problematização do *status quo* e com o questionamento da episteme moderna nas universidades a partir de outros saberes e experiências marginalizados pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da pós-graduação, ao mesmo tempo em que abre espaço para reafirmação e materialização dos compromissos éticos, políticos e solidários assumidos pelas universidades públicas brasileiras.

5 A aliança entre pesquisa-intervenção e extensão universitária: o reconhecimento do outro como uma alteridade

O projeto de pesquisa-intervenção[4] aqui discutido segue uma perspectiva decolonial e dialógica, e tem como escopo compreender a relação entre trajetória de desenvolvimento pessoal, processos de subalternização e percalços no percurso acadêmico de estudantes universitários(as) do *campus* da UnB, localizado em Planaltina, região administrativa periférica do Distrito Federal (DF), onde a primeira autora atua como psicóloga escolar. Envolveu nove estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do ensino superior (assentados, periféricos, negros, indígenas, etc.) e com baixo desempenho acadêmico, alguns com sérias dificuldades acadêmicas, a pesquisadora, um bolsista de extensão/auxiliar de pesquisa e, eventualmente, amigos(as) e familiares dos(as) estudantes[5]. O cenário social da pesquisa é uma ação de extensão do projeto de extensão "Caminhar, refletindo sobre os desafios da vida estudantil na UnB", descrita a seguir, que oportunizou a produção de narrativas e atuações diversas, que foram objeto de análise. Como veremos, a ação de extensão/pesquisa carrega um compromisso com a crítica (desconstrução), mas também com a intervenção (reconstrução) da realidade dos participantes, em meio a práticas dialógicas.

A ação de extensão, que transcorreu ao longo de 2022, envolveu um conjunto de catorze encontros dialógicos (sete oficinas estéticas e sete rodas de conversa intercaladas) com o objetivo de dar visibilidade e audibilidade àquilo que, muitas vezes, é ocultado ou silenciado quando se trata das trajetórias pessoais e acadêmicas dos(as) estudantes participantes.

As oficinas estéticas, desenvolvidas de forma presencial, em sua maioria ao ar livre, em um parque ecológico localizado no entorno do *campus*, foram planejadas e mediadas pelos próprios estudantes extensionistas e contemplaram o plantio de sementes do cerrado, a confecção de pipas (brinquedo de uso comum entre crianças periféricas, residentes no entorno da localidade onde foi desenvolvida a pesquisa), a feitura e pintura de vasos pequenos de cimento, a elaboração de artefatos de macramê[6] e filtro dos sonhos[7], etc., um conjunto de

4 Analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CSH) da UnB, sob o número 52687521.9.0000.5540.

5 A participação de amigos(as) e familiares dos(as) discentes extensionistas e a relevância da aproximação destes sujeitos das universidades serão discutidas em outro artigo.

6 O macramê é uma técnica de tecelagem manual com uso de nós aplicados a fios grossos (barbantes e outros, muito comum no artesanato da Região Centro-Oeste do Brasil).

7 O filtro dos sonhos é um amuleto típico da cultura indígena norte-americana. Trata-se de um arco, normalmente feito de cipó, plástico ou metal, composto por vários fios de barbante entrelaçados em seu interior, formando uma

saberes que diz de seus pertencimentos e que, conforme refletido por um dos participantes, “não cabe no *lattes”,* em uma clara alusão à colonialidade do saber e numa crítica aos mecanismos de eficiência e produtividade impostos a professores(as) e estudantes universitários(as).

Figura 1

Fonte: Acervo da ação extensionista

Figura 2 – Oficina de Macramê

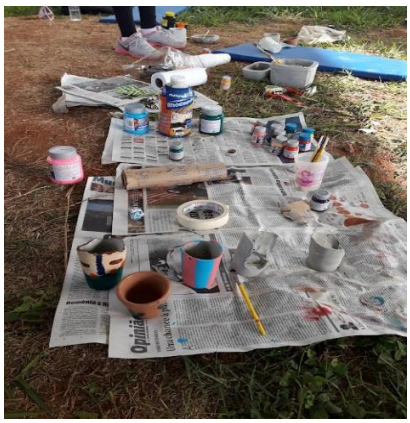
Fonte: Acervo da ação extensionista

espécie de teia de aranha com uma abertura circular no meio. Penduradas a ele, costuma ter algumas penas, sementes, conchas, miçangas, etc.

Figura 03 – Oficina de Filtro dos Sonhos com recursos típicos do bioma cerrado

Fonte: Acervo da ação extensionista

Figura 04 – Oficina de pintura de pequenos vasos de cimento



Fonte: Acervo da ação extensionista

As rodas de conversa, realizadas na modalidade *online,* com duração de duas horas cada, foram desenvolvidas considerando o estímulo à enunciação e ao diálogo como escopo. Assim, não haviam temas para discussão previamente esboçados pela pesquisadora. Elas objetivaram construir com os(as) universitários(as) participantes um campo de significados sobre os desafios enfrentados por minorias e grupos subalternizados na vida universitária. Desse processo de escuta atenta e respeitosa da agencialidade das pessoas, produziram-se informações que evidenciaram as tensões e contradições que se dão nas práticas e relações universitárias envolvendo: os(as) discentes e seus pares; os(as) discentes e os(as) docentes; os(as) discentes

nos espaços de decisão política da universidade; os(as) discentes, seus(uas) os(as) amigos(as) e familiares; os *campi* da universidade.

Os encontros dialógicos da ação de extensão/pesquisa-intervenção favoreceram a visualização não somente das retóricas de sucesso e emancipação, o "lado A", celebratório, vinculado à ideia de modernidade profundamente arraigada nas universidades, mas também de seu "lado B", obscuro, que colabora para promover a colonialidade de corpos, saberes e experiências. Mais importante, os encontros possibilitaram a emergência de posicionamentos menos contidos, mais dialógicos, críticos, ativos e engajados entre os(as) estudantes extensionistas, conforme evidencia o excerto narrativo a seguir, retirado de entrevista realizada com uma das participantes, ao fim dos encontros dialógicos. Nele, a entrevistada avalia os potenciais impactos da ação de extensão sobre sua trajetória pessoal e perspectivas futuras. "Eu não quero ficar sendo só a coadjuvante que fica no cantinho, esperando os outros [...]. Já fiquei muito tempo no cantinho, agora eu quero ir pro meio da roda".

Algumas estratégias adotadas nos encontros dialógicos ao longo da ação de extensão se destacaram como imprescindíveis para promoção de dinâmicas decoloniais de produção de conhecimentos:

I. A coconstrução do campo empírico em colaboração com os participantes – o projeto de extensão contou com um *script* inicial, o que é uma exigência tanto das instâncias que regulamentam as ações de extensão na universidade, quanto dos comitês éticos de pesquisa. Mas esse foi logo secundarizado pela pesquisadora, que, ao longo de toda a intervenção, guiou-se pelo compromisso com a superação da ética técnico-burocrática, em direção a uma ética dialógica, portanto menos autoritária e prescritiva, mais relacional e atenta às necessidades e questões dos(as) estudantes participantes (SCHUCH, 2014). Com isso, houve o reconhecimento e o respeito à agencialidade dos participantes, numa perspectiva de promover competências críticas frente à oferta de experiências de subjetivação mediadas pela universidade.

II. O contínuo esforço para a superação da invisibilidade de corpos, saberes e experiências dos(as) envolvidos(as) – a ação de extensão figurou como uma oportunidade de se ensaiar novas formas de produção de conhecimentos de produção de si no ensino superior. Trata-se de um posicionamento não colonialista na relação com a alteridade, para a qual estar em interação dialógica e respeitosa torna indispensável a não alienação da própria ignorância, sob risco de arrogância.

III. A busca constante pela dialogicidade e horizontalidade nas relações – embora equivocada em termos acadêmicos e éticos, a atitude monológica na tomada de decisões e na

circulação da palavra, infelizmente, ainda orienta muitas práticas coletivas no âmbito da universidade, incluindo as de extensão universitária. A ação de extensão/intervenção expressou a intencionalidade de ultrapassar a lógica meritocrática e as hierarquias binárias (pesquisador(a)/pesquisado(a); professor(a)/ aluno(a); avaliador(a)/avaliado(a), conhecedor(a)/ignorante(a), etc.), estimulando e valorizando a expressão e contribuições de todos. Logo os(as) participantes atestaram o potencial transformador do diálogo para afetar suas subjetividades e levá-los a refletir sobre seus sistemas de crenças, posicionamentos pessoais, identidades e valores de classe. Em uma das rodas de conversa, uma das participantes apresenta a seguinte narrativa: "Eu estava com uma ideia no começo, a gente tem, eu tenho menos de uma hora que eu estou aqui participando, escutando outras pessoas e eu já mudei várias, várias coisas da minha cabeça já mudaram nesse tempo". No ensino superior, como nos demais níveis educacionais, lida-se com o desafio da superação da educação bancária, que, ao negar o diálogo, realiza uma divisão entre "os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores" (FREIRE, 2004, p. 69), e da promoção de uma educação crítica, problematizadora e conscientizadora, assentada no diálogo.

IV. O fomento do protagonismo estudantil – os(as) estudantes participantes não apenas participaram do planejamento como ficaram responsáveis pelo desenvolvimento dos encontros. A corresponsabilidade dos participantes foi destacada nos cartazes de divulgação das oficinas, por exemplo, onde constavam sempre os nomes dos(as) oficineiros(as) e suas respectivas titulações acadêmicas, buscando assim reiterar um sentido de coautoria e enfatizar o lugar de protagonistas que ocupavam na ação de extensão/intervenção. Tudo isso contribuía para incrementar o sentido de pertencimento à ação e à própria universidade.

V. A experimentação de formas alternativas de controle, baseadas na autorregulação – ao passo que os(as) discentes extensionistas eram constantemente motivados(as) a vencer as dificuldades e participar dos encontros, pois especialmente os presenciais esbarravam nas dificuldades impostas pelo período da pandemia, não havia um controle formal de frequência, como forma de encorajar mecanismos de autorregulação da conduta em lugar da regulação externa. Por exemplo, era possível entrar e sair dos encontros do grupo a qualquer tempo. Um outro ponto, aparentemente muito simples, mas de impacto relevante para o desenvolvimento da agencialidade e de posicionamentos mais ativos dos(as) discentes extensionistas, diz respeito à organização e disposição dos colchonetes e materiais a serem utilizados em cada uma das oficinas estéticas presenciais nos respectivos locais onde ocorreram. Os colchonetes eram sempre postos no centro da área onde seriam desenvolvidas as atividades, como um convite à

apropriação dos recursos, ao engajamento e para romper com qualquer possibilidade de centralização da ação na pesquisadora ou no bolsista extensionista, estudante de graduação que colaborou com o desenvolvimento da ação de extensão/intervenção.

Nas rodas de conversa, na tentativa de superar relações hierárquicas e constituir um espaço descentralizado com os(as) discentes extensionistas, eles(as) tinham a função de admitir aqueles(as) que ingressavam na sala de reunião. Nas oficinas estéticas, a pesquisadora envolveu-se ativamente na realização das atividades propostas pelos participantes, o que lhe permitiu estreitar o vínculo afetivo com eles(as), conforme avaliado por uma das participantes, em contexto de entrevista, ao final dos encontros: "É completamente diferente conversar lá, trocar, ter uma proximidade maior né? Não é só a psicóloga que tá lá pra coisar [*sic*]. É outra coisa, é outra história".

VI. A valorização e a inclusão de outras experiências e saberes que não somente aqueles voltados à formação técnico-profissional, que são os mais visibilizados pela universidade – os variados dispositivos estéticos utilizados nas oficinas fazem parte de um rico acervo de saberes populares transmitidos intergeracionalmente em vários segmentos da sociedade, mas que nem sempre são valorizados nos espaços formais da academia. A possibilidade de produzir ativamente a partir de seus pertencimentos e de outras lógicas/valores, sem ter que seguir modelos ou padrões que lhes têm sido (im)postos no contexto acadêmico e que, por inúmeros motivos, são de difícil apropriação para muitos dos(as) estudantes extensionistas, parece ter se refletido, para eles(as), em maior liberdade para enunciar.

Esses pontos permitem-nos considerar que a aliança pesquisa-intervenção e práticas extensionistas, assentadas no modelo da garantia de direitos e da cidadania, suscita possibilidades de fortalecimento de paradigmas emergentes e contra-hegemônicos na produção de conhecimento, pois convergem para um pensar/fazer decolonial que ressignifique as práticas e relações na universidade pública, supere a inferiorização do outro e o reconheça como uma alteridade, como parte de grupos que são valorizados em sua cultura, história e identidades.

6 À guisa de conclusão

O debate sobre a colonialidade do saber, entabulada por Lander (2000) e outros pensadores que contribuíram para o pensamento decolonial, denuncia o quanto a história e o papel das universidades contemporâneas continuam a refletir, em grande medida, o contexto em que estas foram criadas, em que representaram espaços de reprodução da lógica da

modernidade/colonialidade, assentada no tripé dos valores liberais, capitalistas e positivistas. Nesse cenário, tornou-se natural e irrefletida a pregnância da lógica tecnicista, meritocrática, competitiva e hierárquica nas instituições de ensino superior. Com a consolidação das sociedades democráticas e do pensamento crítico na contemporaneidade, as universidades, especialmente as públicas, são instadas a se converter em contextos institucionais inclusivos, de acolhimento às diferenças e de efetivo compromisso com a construção de uma ética de equidade e justiça.

O presente artigo reflete sobre o processo de construção de informações de uma pesquisa de doutorado em andamento, em que o compromisso de contribuir com as mudanças acima referidas foi o cerne do problema de pesquisa. Nele se buscou evidenciar a potencialidade da articulação entre pesquisa e extensão, no âmbito das pesquisas participativas em ciências humanas e sociais, para fomentar espaços de desenvolvimento da agencialidade e participação de todos os segmentos universitários, sem hierarquias. No estudo em tela, o público priorizado, por sua invisibilidade, foi aquele constituído de estudantes de segmentos sociais vulnerabilizados da sociedade, alguns dos quais, ao adentrarem na universidade pública, são subalternizados por variados dispositivos de preconceito e exclusão.

A pesquisa-intervenção na extensão universitária inaugurou possibilidades interessantes de exercício do protagonismo e do diálogo na trajetória dos(as) envolvidos(as) e permitiu a apreensão de experiências e saberes não visibilizados que existem e são valiosos. Para tanto, um pensar/fazer decolonial do(a) pesquisador(a) foi indispensável. Como vimos no artigo, ele se caracterizou, entre outros pontos, pelo desprendimento de uma racionalidade moderna/universal e pelo reconhecimento do outro como uma alteridade. Tal posicionamento decolonial permite uma virada na maneira como tradicionalmente se faz pesquisa. A transformação da realidade não se dá por uma correta aplicação de instrumentos esboçados pelo(a) pesquisador(a) visando responder problemáticas advindas dele(a) mesmo, mas coloca-se como possibilidade pelo esforço em produzir conhecimento na fronteira, desde a/com os corpos colonizados.

A pesquisa-intervenção na extensão é, pois, uma via possível de superação da colonialidade do saber e do ser que pode atravessar os estudos em ciências humanas e sociais quando o outro é subalternizado.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La frontera.* La nueva mestiza. Madrid: Capitán Swing, 2016/1987.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. *Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a 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. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CASTRO, L. R. de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R. de.; BESSET, V. L. de (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, L. R. de.; BESSET, V. L. de. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. *In*: CASTRO, L. R. de.; BESSET, V. L. de (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008. p. 09-12.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 58-86, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir.* História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. A educação neste fim de século. [Entrevista cedida a] Moacir Gadotti. *In*: GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 1-5.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 455-491.

GROSFOGUEL, R.; MIGNOLO, W. Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 29-37, 2008.

LANDER, E. *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MAYORGA, C. Reflexões sobre a Integralização da Extensão nos Currículos de Graduação. *Interfaces* – Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 14-30, 2021.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 01-18, 2000.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

NEVES, M. G.; GUNLANDA, O. A. C.; GOMES, A. H. (Rel)ações raciais e pesquisa-intervenção: um percurso de formação continuada. *Obtuchenié* – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 667-688, 2020.

NEZ, E.; ESSER, F. A extensão universitária sob foco de estudo: reflexões sobre limites e desafios. *Interagir*: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 21, p. 01-16, jan./jun. 2016.

NOVAES, R. E. de. *Trajetórias de Desenvolvimento Humano*: um estudo interseccional com jovens universitários(as) reintegrados(as). 2022. 97 f. Texto de Qualificação de Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. *In*: CASTRO, L. R. de.; BESSET, V. L. de (org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ, 2008. p. 15-20.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos descoloniais. *Revista Masp Afterall*, São Paulo, p. 01-12, 2019.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SALDÍVAR, J. D. *Border Matters.* Remapping American Cultural Studies. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

SCHUCH, P. Ética e Antropologia: regulação ou aspiração? *In*: SILVA, T. C. da (org.). *Ciclos de Estudos e Debates*: procedimentos éticos e a pesquisa em Antropologia. Goiânia: FUNAPE/UFG, ABA, 2014. p. 94-108.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Florianópolis: UFSC, 2012.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB-Abya-Yala, 2009.

Artigo submetido em: 14 fev. 2023

Aceito para publicação em: 17 jun. 2023

DOI: https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.130194